

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ
завідувач кафедри ІП та М
Юлія ГЕРАСИМЕНКО

(підпис)

« 12 »

(дата)

2025 р.

**«ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ»**

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня «магістр»

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти
групи ПС-23-12-зМ

БРАТЧИК Тетяна Іванівна

(підпис)

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент

ЛЕЩЕНКО Олена Геннадіївна

(підпис)

Біла Церква 2025

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: Братчик Тетяна Іванівна, група ПС-23-12-ЗМ

Назва: Формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку

Керівник: Лещенко Олена Геннадіївна

Підрозділ: кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Коефіцієнт подібності 1: 34.3%

Мікропробіли: 69

Заміна букв: 0

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

☒ Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

☐ Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

☐ Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедур. Таким чином робота не приймається.

Висновок:

Вивіряючи роботу Братчик Т.І. маю достатній рівень фізичності академічного тексту, містить результати власних досліджень. Виявлено також ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

Дата 09.05.2025р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України:

Підпис



БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 053 Психологія, освітня програма Психологія

 ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри
д.е.н., професорка. Герасименко Ю.С.
« 5 » світня 2025 року

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЕВІ ОСВІТИ

Братчик Тетяні Іванівні

1. Тема роботи Формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку

керівник роботи Лещенко Олена Геннадіївна, к.пед.н., доцент

Затверджені наказом БІНПО від «03» січня 2025 року № 01-06/03

2. Строк подання студентом роботи «29» квітня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: наукові праці українських і зарубіжних авторів, фахові статті, методики психодіагностики, матеріали науково-педагогічної практики на базі Ставищенського КЗПО «КРОКУС» Ставищенської селищної ради Білоцерківського району Київської області, результати діагностики, програми практики, онлайн-ресурси.

4. Перелік питань, які потрібно розробити:

Кваліфікаційна робота магістра складається з основної частини і додаткової. Основна частина містить такі структурні елементи: вступ, сутність (3 розділи – теоретичний, емпіричний, експериментальний), загальні висновки, список використаних джерел, додатки. 1 Розділ – Теоретичні основи формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку – складається з 3 підрозділів: 1.1. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект» у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях; 1.2. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку; 1.3. Роль гри у розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку. 2 Розділ – Емпіричне дослідження емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку – складається з 3 підрозділів: 2.1. Особливості організації дослідження та формування вибірки; 2.2. Результати емпіричного дослідження емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку; 2.3. Рекомендації з формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку. 3 Розділ – Програма формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку – складається з 3 підрозділів: 3.1. Специфіка організації процесу формування емоційного інтелекту у дітей молодшого

шкільного віку; 3.2. Програма формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку; 3.3. Результати дослідження.

5. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада Консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Лещенко О.Г., доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту БІНПО	12.09.2024 р.	12.09.2024 р.
2	Лещенко О.Г., доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту БІНПО	16.01.2025 р.	16.01.2025 р.
3	Лещенко О.Г., доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту БІНПО	09.04.2025 р.	09.04.2025 р.

6. Дата видачі завдання 12.09.2024 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Узгодження теми, складання змісту	вересень	виконано
2	Вивчення літературних джерел	жовтень	виконано
3	Збирання матеріалу на підприємстві	листопад	виконано
4	Обробка матеріалу	листопад	виконано
5	Виконання розділу 1	грудень	виконано
6	Виконання розділу 2	грудень	виконано
7	Виконання розділу 3	січень	виконано
8	Формулювання висновків	січень	виконано
9	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії перевірка на плагіат.	березень	виконано
10	Подання роботи на кафедру	квітень	виконано

Студент

(підпис)

Тетяна БРАТЧИК

Керівник роботи

(підпис)

Олена ЛЕЩЕНКО

ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ВІДГУК
керівника на кваліфікаційну роботу магістра
Братчик Тетяни Іванівни, здобувачки освіти Білоцерківського
інституту неперервної професійної освіти,
групи ПС-23-12-зМ
на тему «Формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного
віку»

Тема кваліфікаційної роботи є актуальною, оскільки розвиток емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку відіграє ключову роль у їхній соціальній адаптації, емоційній зрілості та психологічному благополуччі, особливо в умовах сучасних викликів, таких як воєнний час, економічна нестабільність і зростання психоемоційних розладів. Актуальність теми зумовлена необхідністю створення ефективних програм для формування емоційних компетенцій, що сприяють гармонійному розвитку особистості та підвищенню психологічної культури суспільства.

Дослідження дозволило магістру ґрунтовно розкрити сутність і структуру емоційного інтелекту, проаналізувати психологічні особливості молодших школярів, визначити роль гри як ефективного інструменту розвитку емоційних навичок, а також розробити й емпірично перевірити програму формування емоційного інтелекту. Особливу увагу приділено емпіричному дослідженню, проведеному на базі Ставищенського КЗПО «КРОКУС», яке продемонструвало значне покращення показників емоційного інтелекту учасниць за всіма компонентами: самосвідомості, саморегуляції, емпатії та комунікативних навичок.

За результатами перевірки за допомогою системи StrikePlagiarism оригінальність роботи становить 65,7%, що підтверджує її високу унікальність і відповідність академічним стандартам.

Робота має чітку структуру, що відповідає вимогам до магістерських кваліфікаційних робіт: вступ, три розділи, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел і додатки.

Кваліфікаційна робота має високу наукову цінність, оскільки поглиблює розуміння особливостей формування емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці, розкриває психологічні механізми впливу ігрових методів і пропонує практичні рекомендації для освітньої практики.

Практичне значення дослідження полягає в розробці програми, яка може бути впроваджена в позашкільних і шкільних закладах для підтримки психоемоційного благополуччя дітей, а також у наданні рекомендацій для педагогів, психологів і батьків.

Кваліфікаційна робота «Формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку» виконана на високому науковому рівні. Братчик Т.І. продемонструвала глибокі теоретичні знання, володіння методами наукового дослідження, а також уміння аналізувати емпіричні дані та формувати практичні рекомендації. Робота має значну практичну цінність і може бути використана в освітньому процесі позашкільних і шкільних закладів.

Вважаємо, що кваліфікаційна робота магістра Братчик Т.І. заслуговує оцінки «відмінно».

Керівник кваліфікаційної роботи магістра
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри педагогіки, психології та менеджменту
Білоцерківського інституту неперервної
професійної освіти ДЗВО «УМО»
НАПН УКРАЇНИ



Олена ЛЕЩЕНКО

дата «10» травня 2025 р.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 99 стор, 4 таблиці, 2 додатки, 52 джерела.

Об'єкт дослідження – емоційний інтелект у дітей молодшого шкільного віку.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка програми формування емоційного інтелекту молодших школярів засобами гри.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення педагогічної та психологічної літератури; емпіричні: спостереження, тест «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла, Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсін).

Актуальність дослідження зумовлена зростаючою потребою у формуванні емоційного інтелекту в дітей молодшого шкільного віку, оскільки він сприяє розвитку соціальних навичок, саморегуляції та успішної адаптації до навчального середовища. У сучасному світі, де емоційна компетентність є ключовою для особистісного зростання та ефективної взаємодії, виховання емоційного інтелекту стає важливим завданням освіти.

Під час виконання роботи було розглянуто теоретичні основи формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку, проведено емпіричне дослідження емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку. За результатами дослідження була розроблена програма формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку.

Матеріали дослідження можуть бути використані в освітній практиці позашкільних і шкільних закладів для розробки та впровадження програм формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, емоційний стан, молодший шкільний вік, інтелектуальний розвиток, ігрова діяльність.

ABSTRAC

Thesis for the Master's Degree: 99 pp, 4 tab., 2 appendices, 52 sources.

The object of the study is emotional intelligence in primary school children.

The purpose of the study is the theoretical justification and experimental verification of the program for the formation of emotional intelligence in primary school children through play.

Research methods: theoretical: analysis, comparison, systematization and generalization of pedagogical and psychological literature; empirical: observation, test "Diagnostics of emotional intelligence" by N. Hall, Emotional Intelligence Questionnaire "EmIn" (D. Lyusin).

The relevance of the study is due to the growing need for the formation of emotional intelligence in primary school children, as it contributes to the development of social skills, self-regulation and successful adaptation to the educational environment. In the modern world, where emotional competence is key to personal growth and effective interaction, the development of emotional intelligence is becoming an important task of education.

During the work, the theoretical foundations of the formation of emotional intelligence in children of primary school age were considered, an empirical study of emotional intelligence in children of primary school age was conducted. According to the results of the study, a program for the formation of emotional intelligence in children of primary school age was developed.

The materials of the study can be used in the educational practice of extracurricular and school institutions for the development and implementation of programs for the formation of emotional intelligence in children of primary school age.

Key words: emotions, emotional intelligence, emotional state, primary school age, intellectual development, game activity.

АНОТАЦІЯ

У магістерській роботі розкрито сутність та зміст поняття «емоційний інтелект» у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, охарактеризовано психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, визначено роль гри у розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку. У ході практичного дослідження застосовано методики та групові заняття з дітьми молодшого шкільного віку.

Розроблена програма формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку та рекомендації з формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку можуть застосовуватися педагогами, шкільними психологами та соціальними працівниками для проведення занять, спрямованих на розвиток самосвідомості, саморегуляції, емпатії та комунікативних навичок.

ANNOTATION

The master's thesis reveals the essence and content of the concept of "emotional intelligence" in domestic and foreign studies, characterizes the psychological characteristics of children of primary school age, determines the role of play in the development of emotional intelligence in children of primary school age. In the course of practical research, methods and group classes with children of primary school age were applied.

The developed program for the formation of emotional intelligence in children of primary school age and recommendations for the formation of emotional intelligence in children of primary school age can be used by teachers, school psychologists and social workers to conduct classes aimed at the development of self-awareness, self-regulation, empathy and communication skills.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	11
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	14
1.1. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект» у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях.....	14
1.2. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку.....	22
1.3. Роль гри у розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку.....	33
Висновки до першого розділу.....	37
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	40
2.1. Особливості організації дослідження та формування вибірки.....	40
2.2. Результати емпіричного дослідження емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку.....	47
2.3. Рекомендації з формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку.....	57
Висновки до другого розділу.....	61
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	63
3.1. Специфіка організації процесу формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку.....	63
3.2. Програма формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку.....	67
3.3. Результати дослідження.....	74
Висновки до третього розділу.....	81
ВИСНОВКИ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ.....	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	87
ДОДАТКИ.....	92

ВСТУП

Актуальність розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці впливає з психолого-педагогічних особливостей дітей на цьому етапі онтогенезу. У цей період активно розвивається емоційна сфера молодших школярів, удосконалюється впевненість у собі, здатність до рефлексії, вміння дивитися на ситуацію зі сторони, а також враховувати почуття та потреби іншої людини. У початковій школі саморегуляція поведінки поступово розвивається в процесі повсякденного виконання шкільних обов'язків, дотримання норм поведінки в школі, дотримання вимог учителя до учнів, а згодом і до колективу. Проблема розвитку емоційного інтелекту стає найбільш актуальною в молодшому шкільному віці, оскільки це період становлення психічних функцій, формування особистості.

Термін «емоційний інтелект» вперше ввели Джон Майєр і Пітер Селовей. Під ним автори розуміли здатність сприймати і виражати емоції, розуміти і пояснювати їх, вбирати емоції і думки, регулювати власні емоції та емоції інших людей. Емоційний інтелект (або, як прийнято використовувати в сучасній літературі, емоційний коефіцієнт) характеризується як здатність розпізнавати емоції та почуття, як свої, так й інших осіб.

Сьогодні результати досліджень емоційного інтелекту відображені в працях таких вчених: Г. Березюк, Д. Гоулман, В. Зарицька, В. Калошин, Є. Карпенко, К. Максем, С. Могиляста та ін.

Здатність розуміти емоції дає можливість встановити факт переживання емоційних станів. Ідентифікація емоцій дозволяє визначити, які емоції відчуває людина, і підібрати для них відповідне словесне вираження. Розуміння емоцій означає розуміння причин, що викликали цю емоцію, і до яких наслідків ця емоція призведе. Здатність керувати емоційними станами передбачає контроль людини за інтенсивністю їх

прояву, здатність гасити їх надмірно сильні прояви, контроль за зовнішнім проявом, добровільне проявлення цих емоцій. Організаційна значущість проблеми сьогодення зумовили вибір теми нашого дослідження

Об'єкт дослідження – емоційний інтелект у дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – формування емоційного інтелекту молодших школярів засобами гри.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка програми формування емоційного інтелекту молодших школярів засобами гри.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність та зміст поняття «емоційний інтелект» у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях
2. Охарактеризувати психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку
3. Визначити роль гри у розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку
4. Провести емпіричне дослідження емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку
5. Розробити програму формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку та перевірити її ефективність.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз, порівняння, систематизація та узагальнення педагогічної та психологічної літератури;
- емпіричні: спостереження, тест «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла, Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсін).

Наукова новизна дослідження полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні та емпіричній перевірці програми формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку в умовах позашкільного

освітнього закладу з використанням ігрових методів, адаптованих до вікових і психологічних особливостей.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено програми формування емоційного інтелекту в позашкільних і шкільних закладах освіти для підтримки психоемоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку; надано рекомендації з формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку.

Матеріали дослідження можуть бути використані в освітній практиці позашкільних і шкільних закладів для розробки та впровадження програм формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку. Зокрема, вони можуть застосовуватися педагогами, шкільними психологами та соціальними працівниками для проведення занять, спрямованих на розвиток самосвідомості, саморегуляції, емпатії та комунікативних навичок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект» у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях

Дослідження феномену «емоційний інтелект» має велике теоретичне і практичне значення. Емоції відіграють вирішальну роль у поведінці людини та прийнятті рішень. Здатність розуміти, сприймати та регулювати власні емоції та емоції оточуючих є ключовим моментом у міжособистісних стосунках. Термін «емоційний інтелект» увійшов у наукову термінологію зарубіжної психології завдяки американським психологам Дж. Майєру та П. Селовей. Вчені висунули гіпотезу, яка зосереджена на когнітивних здібностях інтелекту, пов'язаних з обробкою інформації про емоції. Вони запропонували першу концептуалізацію емоційного інтелекту в загальній статті, опублікованій у 1990 році, першій публікації на цю тему. На думку авторів, емоційний інтелект – це здатність сприймати власні почуття й емоції та почуття інших і використовувати цю інформацію для контролю власних думок і дій [51].

П. Селовей, Дж. Майєр і їх колега Д. Карузо створили першу модель емоційного інтелекту, яка розглядає емоційний інтелект як здатність людини розпізнавати емоції, інтерпретувати їх значення, а також продуктивно обробляти емоційну інформацію і використовувати раціональне мислення, регуляція поведінки та вирішення життєвих проблем [40]. На її думку, емоційний інтелект – це конструкт із чотирьох компонентів, так званих «гілок», кожна з яких впливає як на власні емоції, так і на емоції інших людей:

1) Ідентифікація емоцій інтерпретується як набір пов'язаних один з одним навичок, наприклад: здатність помічати сам факт наявності емоції, ідентифікувати її, виражати належним чином, а також відрізняти справжню емоцію від її імітації. Здатність розрізняти та виражати емоції має два компоненти: один спрямований на власні емоції, а інший – на емоції інших людей. Перший компонент включає вербальний і невербальний субкомпоненти, а другий – невербальний перцептивний та емпатійний субкомпоненти.

2) Використання отриманої інформації, що міститься в емоціях, для підвищення ефективності мислення та діяльності: уміння за допомогою емоцій звертати увагу на важливі події та викликати ті, що допомагають вирішити проблеми (наприклад, використання особистих переживань і смутку). генерувати творчі ідеї), використовувати перепади настрою як засіб для аналізу різних точок зору на проблему;

3) Розуміння емоцій – здатність розуміти не тільки емоції, але й причини їх виникнення та інтерпретацію вербальної інформації про них;

4) Управління емоціями – вміння контролювати їх, знижувати інтенсивність більш негативних, усвідомлювати свої, в тому числі неприємні, а також здатність вирішувати емоційно насичені проблеми, не придушуючи пов'язані з ними негативні емоції. Цей компонент сприяє особистісному зростанню та покращенню міжособистісних стосунків. Вміле управління емоційним потоком полегшує вирішення конфліктів і дозволяє обробляти емоції, не лякаючись їх. Ця навичка корисна при роботі з людьми, роботі з іншими та власними емоціями для покращення якості та рівня спілкування.

Свідомо поводитися з емоціями означає правильно використовувати почуття, а не діяти на їхньому тлі без роздумів. Пізніше П. Селовей та Дж. Маєр вдосконалили запропоновану модель. Удосконалена версія базувалася на тому факті, що емоції містять інформацію про зв'язки людини з об'єктами чи іншими людьми, новий акцент був зроблений на

когнітивному компоненті емоційного інтелекту, пов'язаному з обробкою інформації про емоції. Ця модель також має компонент, пов'язаний з особистісним та емоційним зростанням [52].

У світі цих змін поняття емоційного інтелекту отримало нове визначення – це здатність обробляти інформацію, що міститься в емоціях, визначати значення емоцій та їхній зв'язок між собою, а також використовувати емоційну інформацію як основа для мислення та прийняття рішень. Наприклад, усвідомлення того, що гнів – це не обов'язково щось погане, що саме гнів допомагає нам долати труднощі, несправедливість і упередження. Це відчуття виникає, коли людину обдурили або розчарували. Гнів не може спонукати людину до будь-яких антигромадських вчинків. Якщо людина зможе визнати, що вона може поєднати мислення з емоціями і знайти оптимальне рішення в ситуації, що склалася, вжити найбільш ефективних заходів, то це в результаті приведе її до великого успіху.

Важливим внеском у дослідження феномену емоційного інтелекту та його ролі в житті людини стала праця американського психолога Д. Голмана «Емоційний інтелект». Додавши до визначених ними елементів наполегливість, ентузіазм і соціальні навички, Д. Голман поєднав когнітивні здібності з особистісними рисами. На думку автора, емоційний інтелект – це «здатність людини інтерпретувати власні емоції та емоції інших, щоб використовувати отриману інформацію для вирішення власних цілей. Автор наполягав на тому, що емоційний інтелект – це саме інтелектуальна здатність» [49].

Пізніше Д. Гоулман остаточно сформулював структуру емоційного інтелекту, яка на даний момент включає чотири компоненти: самосвідомість, самоконтроль, соціальну чуйність, управління стосунками та 18 відповідних особистих навичок (тобто навичок, які визначають, як ми керуємо собою) [49].

1. Самосвідомість – емоційна самосвідомість (аналіз своїх емоцій, інтуїція в прийнятті рішень), точна самооцінка (розуміння своїх сил, здібностей), впевненість у собі.

2. Самоконтроль – приборкання емоцій (контроль деструктивних емоцій), відкритість, адаптивність (гнучке пристосування до ситуації), воля до перемоги; ініціативність, оптимізм; соціальні навички.

3. Соціальна чуйність – Емпатія (розуміння почуттів і думок інших), Ділова обізнаність (розуміння поточних подій, організаційної структури), Ввічливість (розпізнавання та задоволення потреб клієнтів, партнерів по спілкуванню) [43].

4. Управління стосунками – вплив (переконання), підтримка самовдосконалення (заохочення розвитку інших за допомогою зворотного зв'язку та ставлення), сприяння змінам (ініціювання перетворень, інновацій), вирішення конфліктів; зміцнення особистих стосунків; Командна робота та співпраця [8].

Д. Голман вважав, що рівень емоційного розвитку визначає життєвий і професійний успіх людей у різних сферах діяльності. Ці дослідження емоційного інтелекту показують, що життєвий успіх людини визначається не стільки загальним рівнем психічного розвитку, скільки особливостями її психіки, які визначають здатність до самосвідомості та емоційної саморегуляції, здатність виражати свої думки, почуття розуміти, розуміти стан інших людей і тонко на нього реагувати [49].

Незважаючи на те, що робота Д. Голмана послужила оприлюдненню досліджень про роль емоцій у професійній та особистісній діяльності, важливо зазначити, що серед виділених автором структурних компонентів емоційного інтелекту є не лише емоційні, а й вольові якості, характеристики самосвідомості та соціальні характеристики. Навички та здібності (розмиває визначення емоційного інтелекту як самостійної конструкції).

З цієї причини Дж. Майєр і П. Селовей вважають модель емоційного інтелекту Д. Гоулмана неточною, оскільки вони вважають, що вона включає певні психологічні властивості [51].

Теоретичний підхід Г. Березюк об'єднує соціальний та емоційний інтелект в єдину концепцію емоційного інтелекту. Вчений пропонує таке визначення: Емоційний інтелект – це «профіль взаємопов'язаних соціальних та емоційних компетенцій, навичок, які визначають, наскільки ефективно ми розуміємо та виражаємо себе, розуміємо та взаємодіємо з іншими, а також справляємося з вимогами повсякденного життя» [1]. У концепції вченого емоційний інтелект досліджується з точки зору сукупності певних когнітивних знань і навичок, які допомагають захистити його від негативних факторів навколишньої дійсності та створюють можливості для ефективної життєдіяльності людини.

У рамках свого дослідження Р. Барон виділив п'ять компонентів емоційного інтелекту, кожен з яких включає кілька субкомпонентів [39]:

- самосвідомість: усвідомлення своїх емоцій, впевненість, самооцінка, самоактуалізація та незалежність;
- навички міжособистісного спілкування: емпатія, стосунки з іншими людьми, соціальна відповідальність;
- адаптивність: складність вирішення, зв'язок з реальністю, гнучкість;
- боротьба зі стресовими ситуаціями: стресостійкість, контроль імпульсивності;
- настрій: бадьорість, оптимізм, бадьорість.

Проблема емоційного інтелекту також розкривається в роботах таких дослідників, як Е. Носенко, Н. Коврига. На думку цих учених, емоційний інтелект – це поєднання різноманітних навичок, на яких базується соціальна компетентність, і здатність «інтелектуально» керувати своїми емоціями. Ці навички поділяються на п'ять груп:

1. «Усвідомлення та розуміння своїх почуттів – інтуїція, вміння описувати свої почуття;
2. Розуміння почуттів і емоцій інших людей – емпатія, активне слухання, невербальне відчуття емоційних станів людини, знання мови тіла;
3. Керування своїми почуттями – вміння контролювати хід своїх думок, стійкість до стресів;
4. Оптимізм - уміння знаходити позитивні сторони в різних явищах, впевненість у завтрашньому дні» [37]. Уміння впливати на емоції інших – мистецтво критикувати без агресії, не ображати одну людину, повага до іншої, партнерство.

Результати досліджень емоційного інтелекту відображені в працях таких вчених: Г. Березюк, Д. Гоулман, В. Зарицька, В. Калошин, Є. Карпенко, В. Зарицька, К. Максем, С. Могиляста та ін.

Д. Гоулман розглядає неправильне тлумачення емоційного інтелекту як суто когнітивної здатності і припускає, що здатність розуміти емоції та справлятися з ними тісно пов'язана із загальною орієнтацією особистості на емоційну сферу, тобто інтересом до внутрішнього світу людини (включаючи власний), схильністю до психологічного аналізу поведінки, з цінностями, приписуваними емоційним переживанням. Отже, емоційний інтелект можна представити як конструкт, що має подвійний характер і пов'язаний, з одного боку, з когнітивними здібностями, а з іншого – з особистісними характеристиками [15].

Д. Гоулман говорить про подвійну природу емоційного інтелекту: з одного боку він пов'язаний з особистісними характеристиками, з іншого – з когнітивними здібностями. Емоційний інтелект, на думку автора, – це психологічне утворення (тобто сукупність умінь розуміти свої та чужі емоції та справлятися з ними), яке формується протягом життя людини під впливом ряду факторів, які визначити його рівень і конкретні

індивідуальні особливості. Фактори, які впливають на емоційний інтелект, включають:

1. Когнітивні здібності (швидкість і точність обробки емоційної інформації);
2. Розуміння емоцій (як цінностей, як важливого джерела інформації про себе та інших);
3. Характеристика емоційності (емоційна стійкість, емоційна чутливість). Автор стверджував, що навичка емоційного інтелекту – це здатність розуміти свої та чужі емоції та керувати ними [15].

Отже, можна визначити внутрішньо-особистісний (самопізнання) та міжособистісний (здатність розуміти емоції інших людей і справлятися з ними) емоційний інтелект, які пов'язані, але передбачають реалізацію різних когнітивних процесів.

Під здатністю розуміти емоції та керувати ними Д. Люсін має на увазі здатність розпізнавати емоцію, ідентифікувати її, розуміти причини, що її викликали, здатність контролювати інтенсивність і зовнішнє вираження емоцій і розуміти наслідки, до яких це призведе. В. Зарицька розробила методiku, яка дає змогу з досить високим ступенем достовірності визначити рівень емоційного інтелекту. В. Зарицька, сформулювала визначення емоційного інтелекту, пов'язавши його зі здатністю розуміти людину через емоційні прояви. За словами автора: «Емоційний інтелект – це здатність розуміти ставлення індивіда, представлене в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу та синтезу» [35]. У дослідженнях Є. Носенко та Н. Ковриги емоційний інтелект розглядається як невід'ємна якість особистості та частина її внутрішнього світу, форма вияву позитивного ставлення людини до себе, до оточуючих, до світу, до чого значення емоційного інтелекту [37].

Автори визначили внутрішньо-особистісний та міжособистісний аспекти прояву емоційного інтелекту» [36]. У дослідженні О. Власової

показано онтологічні особливості розвитку емоційного інтелекту як окремої підсистеми соціальних умінь, підкреслено його евристичний потенціал, що сприяє успішності соціальної взаємодії. Автор ототожнює емоційний інтелект з емоційно-інтелектуальними навичками, що складаються з емоційної чутливості, усвідомленості та здатності контролювати емоції, що дозволяє людині контролювати почуття розсудливості та духовної гармонії [8].

Під емоційним інтелектом Г. Березюк розуміє здатність керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу та синтезу, сукупність емоційних навичок, які впливають на здатність справлятися з вимогами та тиском оточення. Г. Березюк переконана, що емоційний інтелект не містить загальних уявлень про себе та оцінку інших: він орієнтований на пізнання та використання власних емоційних станів та емоцій інших для вирішення проблем і регулювання поведінки [1].

Підсумовуючи теоретичний огляд вивчення теми емоційного інтелекту у вітчизняній та зарубіжній психології, можна зробити такі висновки:

1. На сьогоднішній день немає єдиного погляду на сутність цього явища та загальноприйнятого визначення терміну «емоційний інтелект». Погляди різних дослідників на це питання збігаються лише частково, немає чіткого правила, на основі якого можна було б структурувати поняття емоційного інтелекту. Деякі автори зосереджуються на когнітивних здібностях людини, інші – на особистісних характеристиках, а деякі поєднують і те, і інше.

2. У дослідженнях емоційного інтелекту виділяється кілька провідних теорій: Теорія емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Майєра, П. Селовея, Д. Карузо [51; 52]; теорія емоційної компетентності Д. Голмана [49]; некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она [48].

3. Підходи до розуміння емоційного інтелекту можна визначити наступним чином: когнітивні здібності, пов'язані з обробкою емоційної інформації, сукупність пізнавальних здібностей і особистісних характеристик; некогнітивні способи пізнання навколишньої дійсності.

4. Незважаючи на існуючі розбіжності, спільною рисою емоційного інтелекту, що об'єднує всі вищезазначені теорії, є сукупність здатності розуміти та контролювати власні емоції, розуміти та контролювати емоції інших людей.

1.2 Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку

У дитячій психології одне з центральних місць займає проблема психологічних особливостей молодших школярів. Знаючи та враховуючи психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, можна правильно побудувати виховну роботу на уроці. Тому кожен повинен знати ці особливості і враховувати їх у роботі та спілкуванні з молодшими школярами. Молодший шкільний вік – це вік 6-11 років у 1-4 класах початкової школи. Вікові межі та їх психологічна характеристика визначаються прийнятою на певний період системою виховання, теорією психічного розвитку та психологічною віковою періодизацією [7]. Сьогодні не існує єдиної теорії, яка могла б дати повну картину психічного розвитку дитини в різні періоди. Тому для повного уявлення про розвиток, поведінку та виховання дітей було проаналізовано кілька теорій, що стосуються періодизації молодшого шкільного віку.

В основу періодизації психічного розвитку дитини Л. Виготський поклав поняття провідної діяльності. На кожному етапі духовного розвитку лідерство є життєво важливим. При цьому інші види діяльності не зникають – вони існують, але існують паралельно і не є найважливішими для психічного розвитку [43]. У психоаналітичній теорії

3. Фрейд пояснював розвиток особистості дією біологічних факторів і досвідом раннього сімейного спілкування. Діти проходять 5 етапів розумового розвитку, на кожному етапі інтереси дитини зосереджені на певній частині тіла. Вік 6-12 років відповідає латентній стадії. Таким чином, молодші школярі вже сформували всі ті риси особистості та можливі відповіді, якими вони будуть користуватися протягом усього життя. А під час латентного періоду відбувається «загострення» і зміцнення його поглядів, переконань, світогляду. Протягом цього часу статевий потяг, як кажуть, перебуває в стані спокою.

Відповідно до когнітивної теорії (Жан Піаже), людина проходить через 4 основні періоди свого розумового розвитку [25]: 1) сенсомоторні (сенсомоторні) – від народження до 2 років; 2) передопераційний (2-7 років); 3) фаза конкретного мислення (7-11 років); 4) фаза формально-логічного, абстрактного мислення (11-12 – 18 років і старше). У 7-11 років, за Піаже, припадає третій період психічного розвитку – період специфічних розумових операцій. Мислення дитини обмежується проблемами, пов'язаними з конкретними реальними об'єктами [14].

Початок шкільного навчання означає перехід від ігрової діяльності до навчальної діяльності як основної діяльності молодшого шкільного віку, в якій формуються істотні психічні новоутворення. Тому відвідування школи має велике значення в житті дитини. Різко змінюється все його життя, його соціальне становище в колективі, сім'ї.

Навчання стає найважливішою, спрямовуючою діяльністю, найважливішим обов'язком є обов'язок вчитися, здобувати знання. Це серйозна робота, яка вимагає від дитини організованості, дисциплінованості та вольових зусиль. Особливості мислення. У молодшому шкільному віці велике значення має розвиток основних розумових дій і прийомів: порівнянь, виділення істотних і несуттєвих ознак, узагальнень, визначень термінів, виділення наслідків і причин. Відсутність повноцінної розумової діяльності призводить до того, що

отримані дитиною знання виявляються уривчастими, а іноді просто неправильними. Це серйозно ускладнює процес навчання і знижує його ефективність. Саме в початкових класах найбільш активно розвивається мислення, особливо словесно-логічне. Це означає, що мислення стає домінуючою функцією в початковій школі [43].

Характеристики сприйняття. Розвиток окремих психічних процесів відбувається протягом усього молодшого шкільного віку. Діти приходять до школи з яскраво вираженими процесами сприйняття (формуються прості види сприйняття: величини, форми, кольору). Для молодших школярів удосконалення сприйняття на цьому не закінчується, воно стає більш керованим і цілеспрямованим процесом. Характеристики уваги. Віковими особливостями уваги молодших школярів є відносна слабкість довільної уваги та низька її стійкість. У молодших школярів мимовільна увага розвивалася значно краще. Поступово дитина вчиться спрямовувати і постійно утримувати увагу на потрібних, а не тільки на зовнішньо привабливих предметах.

Розвиток уваги пов'язаний з розширенням її обсягу і здатністю розподіляти увагу на різні види дій. Тому доцільно так ставити виховні завдання, щоб дитина могла і повинна у своїх діях наслідувати роботу своїх товаришів.

Функції пам'яті. Продуктивність пам'яті молодших школярів залежить від розуміння ними сутності завдання та володіння відповідними прийомами і способами запам'ятовування і відтворення. Співвідношення мимовільної та довільної пам'яті в процесі її розвитку в рамках навчальної діяльності різне. У 1 класі ефективність мимовільного запам'ятовування вище, ніж довільного, оскільки у дітей ще не сформовані спеціальні прийоми осмисленої обробки матеріалу і самоконтролю. З удосконаленням методів осмисленого запам'ятовування та самоконтролю довільна пам'ять у багатьох випадках виявляється більш продуктивною, ніж мимовільна пам'ять у другокласників і третьокласників.

Характеристика уяви. Систематичні навчальні заняття сприяють розвитку у дітей такої важливої розумової здібності, як уява. Розвиток уяви проходить два основних етапи. Первісно змодельовані зображення дуже приблизно характеризують реальний об'єкт, вони бідні на деталізацію. Для побудови таких образів необхідний словесний опис або зображення. Наприкінці 2 класу, а потім у 3 класі починається другий етап, якому сприяє значне збільшення числа ознак і властивостей на малюнках. Як і інші психічні процеси, загальний характер емоцій дітей змінюється в умовах навчальної діяльності. Навчальна дія пов'язана з системою жорстких вимог до спільних дій, зі свідомою дисципліною, з довільною увагою і пам'яттю. Все це позначається на емоційному світі дитини. У молодшому шкільному віці спостерігається зростання стриманості й усвідомленості у проявах емоцій, підвищення стійкості емоційних станів [5].

Молодший шкільний вік – це час накопичення, засвоєння знань, час здобуття знань. У цьому віці наслідування багатьох тверджень і дій є необхідною вимогою для інтелектуального розвитку. Особлива сугестивність, сугестивність, спрямованість розумової діяльності молодших школярів на повторення, внутрішнє сприйняття, створення відповідних умов для розвитку і збагачення психіки. Ці якості, в більшості випадків, є їхньою позитивною стороною, і в цьому полягає надзвичайна своєрідність цього періоду. Отже, початок школи сприяє розвитку потреби у визнанні та пізнанні, а також розвитку відчуття особистості [29].

Найінтенсивніше процес розумового розвитку відбувається в початковій школі. Це пояснюється тим, що в цьому віці відбувається розвиток усіх психічних процесів. Крім того, в цей віковий період дитина починає усвідомлювати всі зміни, які відбуваються з початком навчальної діяльності. Очевидно, що процес інтелектуального розвитку дитини відбувається в навчальному закладі, а точніше, в школі.

Похід до школи – важливий етап у житті кожної дитини. У віці 5-7 років удосконалюються когнітивні, мовні та перцептивні моторики, що значно сприяє спрощенню процесу навчання та підвищенню його ефективності.

За дослідженнями С. Журавель, Н. Кудикіна, найбільш сензитивним віком для розвитку інтелектуальних здібностей є дошкільний та молодший шкільний вік – від 3 до 12 років [33]. Розвиток інтелекту у дітей молодшого шкільного віку йде в двох різних напрямках – це засвоєння і активне використання мови як засобу мислення, а також поєднання і взаємодія наочно-дієвого, наочно-образного і словесно-логічного мислення.

Інтелектуальний розвиток дитини відбувається у дві фази: підготовчу та виконавчу. На підготовчому етапі вирішується проблема, аналізуються задані умови та розробляється план. На етапі виконання підготовлений план втілюється в життя. Надалі буде побудовано співвідношення отриманого результату з умовами та задачею. До цього додається здатність логічно міркувати та оперувати поняттями [32].

Нагадаємо, що першим із зазначених напрямів було формування активного мовлення дітей, у тому числі його активне використання при вирішенні різноманітних завдань. Розвитку мовлення на цьому етапі сприяє навчання дитини міркувати вголос, вимовляти хід думки і підсумок розумового висновку. Якщо говорити про другий напрямок, то з'єднанню різних способів мислення сприятимуть завдання, що вимагають застосування практичних дій, уміння працювати з образами, використання понять і ведення логічного ланцюжка міркувань. Варто зауважити, що якщо хоча б один із цих аспектів представлений слабо, то процес інтелектуального розвитку молодшого школяра буде однобічним.

Отже, переважання практичних дій сприятиме розвитку наочно-дієвого мислення, а ось словесно-логічне та образне буде затримуватись. І навпаки, при домінуванні образного мислення відзначається відставання в

розвитку як теоретичного, так і практичного інтелекту. Тобто усе це може сприяти зниженню загального інтелектуального прогресу молодшого школяра. Не варто недооцінювати підготовчий етап орієнтації на вирішення проблеми. Цей етап дуже важливий для інтелектуального розвитку дитини, оскільки практика показує, що причина неуспішності полягає в невмінні проаналізувати умови задачі. Однак цей недолік рекомендується компенсувати спеціальними вправами, одним з яких є порівняння умов однотипних завдань між собою.

Н. Котелянець доповнює сказане і говорить про те, що першокласники можуть зрозуміти і сприйняти поставлене перед ними завдання, але реалізувати його на практиці можуть лише на яскравому прикладі. Третьокласники, навпаки, здатні самостійно скласти план виконання завдання і дотримуватися його, не спираючись на поданий приклад [27].

Ще однією не менш важливою стороною інтелекту, що характеризує інтелектуальну досконалість особистості, є висока вразливість до впливів середовища, схильність до асиміляції. Безперечно, за чотири роки навчання в початковій школі дитина робить значні кроки в інтелектуальному розвитку. Саме у цей період домінування наочно-дієвого і елементарного образного мислення школяра піднімається до словесно-логічного мислення на рівні конкретних понять. Сам початок молодшого шкільного віку характеризується домінуванням доопераційного мислення, а кінець – домінуванням операційного мислення в поняттях [43]. Надалі відбувається закріплення і розвиток цих пізнавальних процесів, необхідність яких зумовлена вступом до навчального закладу. Ці процеси включають мислення, сприйняття, пам'ять, увагу та уяву.

У молодшому шкільному віці увага дитини стає довільною. Проте мимовільна увага зберігається на період навчання в початковій школі і конкурує з мимовільною. Проте до кінця четвертого класу обсяг, стійкість і спрямованість довільної уваги учня майже такі ж, як у дорослого.

Причому зміщення уваги у молодшого школяра ще більше, ніж у дорослого. Цей факт пояснюється гнучкістю процесів, що відбуваються в центральній нервовій системі.

Розвиток пам'яті в шкільні роки має свої особливості протікання, які В. Галузинський [19]: у дітей від 6 до 14 років активно розвивається механічна пам'ять на логічно пов'язані одиниці інформації; з віком перевага запам'ятовування значущого матеріалу над менш важливим зменшується.

Особливо варто відзначити, що діти молодшого шкільного віку відрізняються хорошою механічною пам'яттю, а під час навчання в початковій школі розвиваються дуже швидко. Однак якщо говорити про інші види пам'яті - опосередковану і логічну, то рівень їх розвитку дещо відстає. Це можна пояснити тим, що середньостатистичний учень, основною діяльністю якого є навчання, робота, гра та спілкування, має достатню механічну пам'ять.

Як було сказано вище, під час навчання в початковій школі молодший школяр робить помітні успіхи в інтелектуальному розвитку. Таким чином, учень позбавляється переваги наочно-дієвого та елементарно-образного мислення і досягає словесно-логічного мислення на рівні конкретних понять. Тому молодший шкільний вік є чутливим періодом для розвитку загальних і спеціальних навичок дітей, які згодом дають змогу оцінити їхню обдарованість.

Зі сказаного вище можна зробити висновок, що інтелект людини є надзвичайно багатофакторною величиною, яка не тільки визначає її соціальну корисність, а й виражає її індивідуальні якості, а отже, виступає основним проявом розуму. Насправді саме інтелект відрізняє людину від тваринного світу, а також надає значення кожній людині. Наявність інтелекту дозволяє не тільки адаптуватися до умов мінливої реальності, а й змінювати навколишній світ і перебудовувати середовище під себе. Якщо розглядати інтелектуальні здібності як обов'язкову частину змісту

початкової загальної освіти в сучасних умовах, то необхідно проаналізувати їх компоненти та засоби їх реалізації.

У сучасний період часу, великий інтерес викликає проблема зв'язку почуттів і розуму, емоційного і раціонального, їх взаємодії і взаємовпливу. Вчені встановили, що близько 80% успіху в соціальній та особистісній сферах життя визначає рівень розвитку емоційного інтелекту, і лише на 20% – IQ – коефіцієнт інтелекту, який визначає рівень розумових здібностей людини [4].

Емоційний інтелект відображає внутрішній світ людини, визначає її поведінку та взаємодію з іншими людьми. Люди з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту мають розвинену здатність розуміти власні емоції та емоції інших людей, контролювати емоційну сферу, що забезпечує більшу адаптивність та ефективність у спілкуванні. Незважаючи на це, більша частина навчального процесу спрямована на пізнавальний розвиток учня, а емоційне життя дитини та її здатність ставитися до інших людей винесені за межі організованого педагогічного процесу.

Емоційний інтелект – це здатність розуміти власні емоції та емоції інших людей і справлятися з ними. У структурі емоційного інтелекту виділяють два компоненти: внутрішньоособистісний (здатність розуміти свої емоції та керувати ними); міжособистісні (здатність розуміти емоції інших людей і керувати ними) [31].

«Здатність розуміти емоції означає, що людина:

- вміє розпізнавати емоції, тобто розпізнавати факт наявності емоційного переживання в собі або в іншій людині;
- може ідентифікувати емоцію, тобто визначити, яку емоцію відчуває він або інша людина, і знайти її словесне вираження;
- розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона призведе.

Уміння керувати емоціями означає, що людина:

- може контролювати інтенсивність емоцій, особливо гасити надмірно сильні емоції;
- може контролювати зовнішнє вираження емоцій;
- може за потреби довільно викликати ту чи іншу емоцію» [37].

Розвиток емоційного інтелекту набуває особливого значення і актуальності в молодшому шкільному віці, оскільки в цей період діти активно розвиваються емоційно, удосконалюються впевненість у собі, здатність до рефлексії, вміння займати позицію партнера, враховуючи потреби. і почуття. Значення емоцій у молодшому шкільному віці дуже велике, як для розумової діяльності, так і для формування особистості дитини. Вони збагачують психіку, яскравість і різноманітність почуттів, роблять їх цікавішими як для оточуючих, так і для себе. Різноманітний особистий досвід допомагає глибше і тонше зрозуміти, що відбувається.

Під час виховання дитини в початковій школі відбувається інтенсивний розвиток дитячого організму. Коли маленький школяр вступає до школи, змінюється його спосіб життя, з'являються нові цілі, все це призводить до значних змін в емоційному житті дитини. На відміну від дошкільнят, у молодших школярів з'являються нові враження, виникають нові завдання і цілі, зароджується нове емоційне ставлення до сторін дійсності і явищ, що відбуваються навколо.

Молодшому школяреві спочатку важко брати участь у навчальній діяльності на уроці, йому важко спілкуватися з учителем і колективом у навчальному процесі, оскільки для цього потрібна велика стриманість почуттів. Поступово молодші школярі вчаться контролювати свою поведінку, більш обережно ставитися до виконання повсякденних шкільних обов'язків, вимог, які пред'являє до дітей вчитель, а потім і колектив. Загальне вирівнювання емоцій у молодшого школяра пов'язане з підвищенням свідомості, стриманості, стійкості почуттів і дій [34].

Процес і результат навчальної діяльності, потреба в оцінюванні та хороші стосунки з оточуючими мають значення для молодших школярів,

тому більшість емоційних реакцій спрямовані на них, а не на гру та спілкування з однолітками, як це спостерігається в дошкільному віці.

У шкільному віці виникають ситуації, що викликають у дітей високий рівень ситуативної тривожності, виникають оцінні ситуації, такі як відповіді, на дошці, розв'язування контрольних робіт, складання іспиту. Так, 85% дітей початкової школи мають високий рівень тривожності щодо перевірок знань, це пов'язано зі страхом покарання та страхом засмутити батьків.

Друга причина занепокоєння – «порушення в навчанні». Страх у навчанні знайомий багатьом школярам, як дітям з поганими оцінками, так і тим, хто вчиться добре і навіть дуже добре, відповідально ставиться до навчання і шкільної дисципліни. Невідповідність молодшого школяра рівню вимогливості до себе та батьків у навчальній діяльності може призводити до афектів у поведінці і при недостатній увазі з боку вчителя закріплюватись як негативні риси характеру [44].

Така поведінка характеризується підвищенням загальної емоційної збудливості, симптомами та синдромами страхів, проявами агресії чи негативізму. Як правило, діти дуже стараються, щоб досягти верхньої позначки, впасти небезпечно, особливо коли діяльність ускладнюється. У таких школярів виражені вегетативні реакції, неврозоподібні та психосоматичні розлади.

Згідно з дослідженнями, проведеними В. Глобчак, в учнів початкових класів ще не сформована здатність розуміти свої почуття та почуття інших людей. Вони часто ще не можуть правильно сприймати міміку, що виражає певне почуття, не можуть правильно інтерпретувати вияв тих чи інших почуттів інших, що призводить до недостатньої реакції дитини. За стилем спілкування з людьми молодші школярі часто нагадують батьків і вчителів, недосконалість у сприйнятті й розумінні почуттів призводить до зовнішнього наслідування дорослим у прояві почуттів [21].

Незважаючи на те, що молодший школяр емоційно чуйний, бурхливо реагує на поточні події, він починає вольовим зусиллям стримувати свої небажані емоційні реакції, намагається подолати сильне хвилювання, напр. Б. Стримувати сльози, долати свої бажання, підкорятися вимогам учителя. Це призводить до того, що молодший школяр може не розуміти емоцію, яку він переживає, або репрезентувати емоцію, яку він не переживає, тобто відбувається відрив вираження від переживаної емоції як в одну, так і в іншу сторону [27].

Для дітей молодшого шкільного віку характерний невеликий «ризик зараження» емоційними переживаннями інших людей. Вчителям відомі такі факти, коли сміх окремих учнів викликає сміх у решти класу, навіть якщо останні можуть не знати причини сміху. Дівчата починають плакати і дивляться на заплакану подругу не тому, що вважають її несправедливо скривдженою, а тому, що бачать сльози. Крім того, молодші школярі дуже навіювані. Події, які бачимо в театрі, кіно, переживаємо в сім'ї і мають негативний підтекст, викликають страх і жах. Ці події можуть надовго залишитися в пам'яті дитини і турбувати її, відволікати від навчального процесу. Як показує Є. Карпенко, учні молодшого шкільного віку легше розуміють емоції, що виникають у звичних для них життєвих ситуаціях, але їм важко висловити свої емоційні переживання. У вас краще позитивні емоції, ніж негативні. Їм важко відрізнити страх від здивування. На відміну від дітей дошкільного віку, які віддають перевагу сприйняттю лише веселих і веселих образів, у молодших школярів розвивається здатність до співпереживання при сприйнятті болісних сцен і драматичних конфліктів [32]. Тому для успішної адаптації в суспільстві у людини повинен бути розвинений емоційний інтелект, тобто готовність людини зосереджуватися на іншій людині та враховувати її емоційний стан у своїй діяльності. Можна виділити такі особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів: легке реагування на події, що відбуваються; безпосередність і відкритість у виявленні своїх почуттів; велика емоційна

нестійкість; погане сприйняття своїх і чужих емоцій і почуттів. Ці характеристики необхідно враховувати в навчальному процесі.

1.3 Роль гри у розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку

Розвиток емоційного інтелекту дитини молодшого шкільного віку є важливою невід'ємною стороною становлення та розвитку особистості, оскільки емоції значною мірою визначають здатність дитини ідентифікувати себе з суспільством, усвідомлювати власну роль у ньому. Гра дозволяє дитині повною мірою усвідомити важливість гармонійного співіснування людей всередині соціальних груп і суспільства в цілому. Емоційний інтелект – це здатність людини розпізнавати свої та чужі емоції, розуміти та співвідносити власні наміри та мотивацію інших, а також здатність керувати емоціями в поточній життєдіяльності та вирішувати конкретні проблеми [38].

Роль, яку дитина вживає в рамках гри, може вплинути на вибір нею тих чи інших захоплень, що, у свою чергу, може вплинути на вибір майбутньої професії.

Дитина молодшого шкільного віку, яка щойно вийшла з дитячого садка чи домашнього навчального закладу, знаходиться в якомусь прикордонному стані. З одного боку, він залишається пов'язаним із цими соціальними середовищами, з іншого боку, він переходить на новий рівень соціального самовизначення. В таких умовах впровадження гри в навчальний процес дозволяє полегшити біль такого переходу. На цьому тлі вже в молодшому шкільному віці для підвищення ефективності процесів розвитку особистості дітей використовуються ігри [14].

Гра, яка використовується на розглянутому шкільному етапі, дозволяє не тільки підвищити інтерес дитини до навчання, а й розвинути

нові особливості її емоційного стану [37]. Перемоги та поразки в іграх є дуже важливою частиною життя дитини. Гра – це та призма, через яку дитина сприймає навколишню дійсність, місток між дитинством і дорослістю. Результати, отримані під час гри, є основною причиною певного емоційного стану дитини, її гарного чи поганого настрою. Програш у грі може призвести до зневіри, депресії, відсутності бажання досягати цілей, які раніше турбували дитину, розчарування. Як правило, перемога надихає дитину, підвищує її самооцінку та впевненість у собі, допомагає досягати нових перемог у майбутньому.

Отже, результати, яких дитина досягає в іграх, що використовуються як частина навчального процесу, також сприяють або натхненню дитини, або розчаруванню в собі та відмові від подальшого вдосконалення навчання [45]. Здається можливим стверджувати, що емоційний діапазон дитини збагачується завдяки її участі в різних іграх. Якщо в дитинстві емоції дитини досить примітивні і певні, то в міру дорослішання він відчуває більш яскраві і змішані емоції, в основному пов'язані з ігровими процесами. Наприклад, командні ігри виховують у дитини звичку радіти або хвилюватися не тільки за себе, а й за свою команду; Перемога в грі разом із втратою друзів викликає подвійну радість і гордість за себе, водночас співчуття переможеним [59].

Отже, дитина вчиться розуміти природу своїх емоцій, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між минулою подією та власним настроєм і впливати на них у майбутньому, тобто не вміти піддаватися напливу емоцій, контролювати свій стан. , що особливо важливо в дорослому віці. Наприклад, найгірший результат у класі з розгадування загадки може розплакатися у дитини, але знання того, що решта класу в цьому випадку буде сміятися над нею, швидше за все, припинить такий бурхливий прояв емоцій.

У зв'язку з цим, різноманітні емоції, які відчуває дитина у зв'язку з участю в грі, сприяють тому, що емоційний діапазон стає яскравим і

широким, а емоційний стан – усвідомленим. Дитина розуміє, що є причиною тих чи інших емоцій, вчиться в міру своїх можливостей усувати причини поганого настрою, а також насолоджується приємними моментами. Використання гри в початковій школі сприяє тому, що дитина поступово виходить з режиму дитячого садка і через цілком комфортні для нього умови гри переходить в більш формалізований режим.

Іншими словами, тут не різкий стрибок, а комфортний перехід, який дозволяє менш болісно пережити нову, а отже, стресову фазу початку школи. Період навчання в початковій школі важливий ще й тим, що він виробляє в учнів індивідуальний стиль діяльності, і тут важливе значення має використання гри. В якості істотних внутрішніх умов, що забезпечують регуляцію діяльності, виступають рівень розвитку інтелекту та емоційний фактор. Існує взаємозв'язок між особливостями практичного мислення студентів і різними сторонами результатів їх діяльності, а також швидкістю оволодіння ними трудовими діями і просуванням у теоретичних дисциплінах [29].

У процесі засвоєння нових знань виникають нові зв'язки між різними рівнями індивідуальності – рисами особистості, психодинамічними та нейродинамічними властивостями. На ранніх етапах оволодіння діяльністю властивості особистості більш безпосередньо пов'язані з її психодинамічними і нейродинамічними властивостями. Паралельно з їх розвитком зростає значення якостей особистості [33].

Основну роль властивостей особистості щодо проявів функцій темпераменту і нервової системи відіграють самооцінка, інтелектуальні якості, компоненти переживань і прояв емоцій. Особистісні властивості, що виражають ставлення до діяльності та інтелектуальні здібності суб'єкта, є основними факторами, що забезпечують регуляцію діяльності. Ігри досить активно використовуються в навчальному процесі початкової школи; Крім того, мова йде не тільки про гру в класичному розумінні цього слова, а й про ігрову форму організації уроків, про логічні та подібні

ігри як завдання. Багато дослідників стверджують, що логічні ігри та головоломки є найефективнішими для розвитку як емоційного інтелекту, так і особистості в цілому, оскільки вони не тільки дозволяють використовувати навички продуктивного мислення дитини, але й розвивають нові емоції, пов'язані з пошуком правильної відповіді. [2].

Логічні ігри, головоломки, ребуси, лабіринти та інші подібні завдання спрямовані на формування нових навичок, необхідних як для навчальної діяльності, так і для подальшого життя. Вирішення ігрових завдань на уроці розвиває в учнів дух змагання, сприяє їх потребі перемагати, обходити однокласників, ставати кращими, що також важливо для подальшого розвитку особистості. Емоції, які дитина відчуває в момент успіху, відіграють надзвичайно важливу роль, оскільки готують її до нових успіхів.

Отже, роль гри в розвитку емоційної складової життя дитини та її емоційного інтелекту полягає в наступному [36]:

можливість ідентифікувати себе з іншими членами суспільства, усвідомити себе частиною суспільства;

можливість спробувати кожну соціальну роль;

можливість приймати соціальні правила, розвивати здатність підкорятися їм і визнавати необхідність такого підпорядкування;

формування лінії поведінки відповідно до прийнятих у суспільстві правил життя;

формування нових умінь і навичок і пов'язане з цим формування почуття гордості за себе, поява нових, раніше не пережитих емоцій.

Слід зазначити, що однією з особливостей молодшого шкільного віку є зміна структури емоційних процесів дитини. Так, якщо в ранньому дитинстві прояв емоцій надзвичайно яскравий і супроводжується вегетативно-руховими реакціями (крик, вереск, бійка, падіння на землю), то до початку шкільного віку ці реакції притупляються і в цілому,

незважаючи на індивідуальні прояви емоцій і зберігаючи певну примхливість, поведінка дитини стає більш стриманою [14].

Прояв емоцій дитини значною мірою стає прив'язаним до конкретних ситуацій, які вони переживають. Емоційність дитини на початку навчання в школі не характеризується підвищеною афективністю і неконтрольованими спалахами конфліктів; поведінка пом'якшується. Це пояснюється насамперед тим, що школа, на відміну від дитячого садка, сприймається більшістю дітей як серйозна сходи́нка в житті, а тому підвищується відповідальність за свою поведінку, а під впливом шкільного виховання виникає бажання стати гідним учасником суспільства [41].

Багато в чому емоції, які відчуває молодший школяр, є відправною точкою процесу становлення особистості; На цьому фоні розвиток емоційного інтелекту функціонує як одна з найважливіших складових процесу розвитку дитини в досліджуваний період.

Можна зробити висновок про ключову роль гри не тільки в розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра, але й у формуванні та гармонійному розвитку його особистості. Особлива роль гри в житті молодшого школяра зумовлена тим, що в її процесі відбувається первинна адаптація дитини до суспільства, вона ототожнює себе з іншими членами суспільства, сама усвідомлює його частину. Багато в чому це дозволяє продуктивно використовувати ігри в рамках розвитку емоційного інтелекту та емоційної складової особистості.

Висновки до першого розділу

У першому розділі роботи здійснено теоретичний аналіз основ формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку, що дозволило окреслити сутність і зміст поняття «емоційний інтелект» у контексті вітчизняних та зарубіжних досліджень. Встановлено, що емоційний інтелект є складним психологічним конструктом, який охоплює

здатність розпізнавати, інтерпретувати, використовувати та керувати власними емоціями та емоціями інших людей. Провідні моделі, зокрема теорія Дж. Майєра, П. Селовея та Д. Карузо, підкреслюють когнітивний аспект емоційного інтелекту, тоді як підхід Д. Гоулмана інтегрує когнітивні здібності з особистісними характеристиками, такими як самосвідомість, самоконтроль, емпатія та соціальні навички. Водночас, у вітчизняних дослідженнях акцентується увага на соціально-емоційних компетенціях, що сприяють адаптації та ефективній взаємодії в суспільстві. Незважаючи на різноманітність підходів, спільним є визнання емоційного інтелекту як ключового чинника успішної соціальної взаємодії та особистісного розвитку.

Аналіз психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку (6-11 років) показав, що цей період є сензитивним для розвитку емоційного інтелекту. У цей час відбувається становлення навчальної діяльності як провідної, що супроводжується формуванням нових когнітивних і емоційних навичок. Молодші школярі характеризуються високою емоційною чутливістю, але недостатньою здатністю до саморегуляції та розуміння власних і чужих емоцій. Особливості їхньої уваги, пам'яті, мислення та уяви створюють передумови для цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту через спеціально організовані педагогічні впливи. Зокрема, перехід від мимовільної до довільної уваги та розвиток словесно-логічного мислення сприяють кращому усвідомленню емоційних станів і їх причин.

Важливу роль у розвитку емоційного інтелекту відіграє гра, яка є ефективним інструментом для формування емоційних і соціальних компетенцій молодших школярів. Гра дозволяє дітям моделювати соціальні ситуації, експериментувати з різними ролями та вчитися регулювати емоції в безпечному середовищі. Через ігрову діяльність діти засвоюють навички емпатії, співпраці, вирішення конфліктів, а також вчаться усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та

власними емоційними реакціями. Командні та логічні ігри, зокрема, сприяють розвитку почуття відповідальності, впевненості в собі та здатності до самоконтролю, що є важливими компонентами емоційного інтелекту.

Теоретичний огляд підкреслив відсутність єдиного підходу до визначення емоційного інтелекту, що зумовлює необхідність подальших досліджень для уточнення його структури та методів розвитку в молодшому шкільному віці. Різноманітність поглядів на емоційний інтелект (як когнітивну здатність, сукупність особистісних рис чи соціальних компетенцій) вказує на його багатогранність і потребу в комплексному підході до вивчення.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1 Особливості організації дослідження та формування вибірки

Дослідження проводилося під час проходження науково-педагогічної практики на базі Ставищенського КЗПО «КРОКУС» Ставищенської селищної ради Білоцерківського району Київської області.

Вибір закладу був зумовлений його активною діяльністю у сфері позашкільної освіти, зокрема організацією занять, спрямованих на розвиток творчих, соціальних та емоційних навичок дітей молодшого шкільного віку. Це створило сприятливі умови для реалізації емпіричного дослідження, яке передбачало використання ігрових методик і спостереження за поведінкою дітей у природному освітньому середовищі.

Метою дослідження було визначення рівня розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку та оцінка впливу ігрових методик на його формування.

Основними завданнями були:

- діагностика рівня емоційного інтелекту за допомогою стандартизованих методик;
- розробка та впровадження програми ігрових занять, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту;
- порівняння показників емоційного інтелекту до та після експерименту для оцінки ефективності запропонованих методик.

Дослідження проводилося серед 15 дітей віком від 7 до 10 років, вихованців позашкільного закладу «КРОКУС». Група включала дівчаток з різними рівнями емоційної стабільності, що дозволило врахувати індивідуальні особливості емоційної сфери учасниць. Участь у

дослідженні була добровільною, а батьків було поінформовано про мету та процедуру дослідження, отримано їхню письмову згоду. Вибірка була сформована з урахуванням таких критеріїв:

- вік (7-10 років, що відповідає молодшому шкільному віку);
- регулярне відвідування занять у позашкільному закладі;
- відсутність діагностованих психічних чи неврологічних розладів, які могли б вплинути на результати.

Дослідження було організовано у три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

Констатувальний етап передбачав первинну діагностику рівня емоційного інтелекту досліджуваних для визначення вихідних показників. На цьому етапі було проведено тестування за допомогою наступних методів та методик: спостереження за поведінкою досліджуваних дівчат, тест «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла, Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсін).

1. Процедура спостереження.

Спостереження проводилося дослідником у ролі пасивного спостерігача, щоб мінімізувати вплив на поведінку дітей. Для фіксації даних використовувався протокол спостереження, у якому для кожної учасниці окремо відзначалися конкретні поведінкові прояви за вищезазначеними критеріями. Наприклад:

- для оцінки емпатії фіксувалися ситуації, коли дівчинка реагувала на емоційний стан іншої дитини;
- для оцінки самоконтролю відзначалися випадки, коли учасниця стримувала негативні емоції;
- для оцінки співпраці аналізувалися ситуації групової взаємодії.

Кожна поведінка оцінювалася за трибальною шкалою:

- 0 – поведінка відсутня або проявляється неадекватно;
- 1 – поведінка проявляється частково або нестабільно;
- 2 – поведінка проявляється чітко та адекватно.

Спостереження проводилося в умовах, максимально наближених до звичної діяльності дівчаток, щоб уникнути штучності їхньої поведінки. Заняття, під час яких здійснювалося спостереження, не передбачали спеціальних експериментальних втручань і відповідали стандартній програмі закладу.

Таким чином, спостереження дозволяє отримати якісні дані про поведінкові прояви емоційного інтелекту дівчаток, виявивши їхні сильні та слабкі сторони в емпатії, самоконтролі та співпраці.

2. Тест «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла (Додаток А).

Методика «Діагностика емоційного інтелекту», розроблена Н. Холлом, є стандартизованим інструментом для оцінки рівня емоційного інтелекту особистості, зокрема її здатності розуміти емоційні прояви у міжособистісних відносинах і керувати власною емоційною сферою на основі прийняття рішень. Методика широко застосовується в психологічних дослідженнях і практиці, включаючи роботу з дітьми молодшого шкільного віку, за умови адаптації формулювань до їхнього рівня розуміння. Вона дозволяє отримати кількісні та якісні дані про різні аспекти емоційного інтелекту, що робить її ефективною для діагностики та розробки програм розвитку емоційних компетенцій.

Основна мета методики полягає у визначенні рівня розвитку емоційного інтелекту через оцінку п'яти ключових компонентів, які відображають здатність людини усвідомлювати, регулювати та використовувати емоції у власній діяльності та взаємодії з іншими. Методика спрямована на виявлення сильних і слабких сторін емоційного інтелекту, що може бути використано для подальшого планування педагогічних чи психологічних інтервенцій.

Тест складається з 30 тверджень, які розподілені між п'ятьма шкалами, кожна з яких оцінює окремий аспект емоційного інтелекту: емоційна обізнаність (здатність усвідомлювати власні емоції, розпізнавати їх як джерело інформації про себе та своє життя, а також аналізувати

причини їх виникнення); управління своїми емоціями (уміння контролювати власні емоційні реакції, справлятися з негативними емоціями, проявляти емоційну гнучкість і стійкість); самомотивація (здатність довільно керувати своїми емоціями для досягнення цілей, підтримувати позитивний настрій і долати перешкоди); емпатія (уміння розпізнавати емоції інших людей, співпереживати та реагувати на їхні емоційні потреби); розпізнавання емоцій інших людей (здатність впливати на емоційний стан інших, налагоджувати ефективну взаємодію та розуміти невербальні сигнали).

Кожна шкала включає 6 тверджень, які оцінюють відповідний компонент емоційного інтелекту. Твердження сформульовані таким чином, щоб відобразити типові ситуації, пов'язані з емоційною сферою, наприклад, реакція на стрес, взаємодія з іншими чи самоаналіз.

Учасникам пропонується ознайомитися з твердженнями, які описують різні аспекти емоційного життя, і оцінити ступінь своєї згоди з кожним із них за шестибальною шкалою: від «повністю не згоден» до «повністю згоден».

Для дітей молодшого шкільного віку твердження були адаптовані шляхом спрощення формулювань або використання додаткових пояснень і прикладів. Наприклад, замість складних термінів («негативні емоції») використовуються більш зрозумілі слова («смуток», «злість»).

Після заповнення опитувальника підраховується сума балів для кожної з п'яти шкал. Для кожної шкали підраховується сума балів, яка може варіюватися від -18 до +18.

Рівень розвитку кожного компонента емоційного інтелекту інтерпретується за такими критеріями: високий рівень – свідчить про добре розвинену здатність у відповідному аспекті; середній рівень – вказує на достатній, але нестабільний розвиток навичок; низький рівень – вказує на слабкий розвиток або труднощі у відповідному аспекті. Інтегративний

рівень емоційного інтелекту визначається шляхом підсумовування балів за всіма шкалами і оцінюється також за рівнями: високий, середній, низький.

Таким чином, методика Н. Холла є ефективним інструментом для діагностики емоційного інтелекту, що дозволяє виявити сильні та слабкі сторони емоційних компетенцій учасниць і розробити цільові програми їхнього розвитку. Її застосування в дослідженні забезпечить надійну основу для аналізу змін у рівні емоційного інтелекту дівчаток молодшого шкільного віку після реалізації програми.

3. Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсін) (Додаток Б).

Методика є психологічним інструментом, спрямованим на оцінку рівня емоційного інтелекту (ЕІ) через аналіз здатності людини розуміти та керувати своїми і чужими емоціями. Вона базується на теоретичному розумінні емоційного інтелекту як сукупності когнітивних і поведінкових навичок, які дозволяють ефективно обробляти емоційну інформацію та використовувати її у міжособистісній взаємодії. Методика широко застосовується в дослідженнях і практичній психології, включаючи роботу з дітьми, за умови адаптації до їхнього вікового рівня.

Основна мета опитувальника «ЕмІн» – вивчити різні аспекти емоційного інтелекту, зокрема здатність до розпізнавання, ідентифікації, розуміння причин і наслідків емоцій, а також управління ними. Методика дозволяє оцінити як внутрішньоособистісний, так і міжособистісний компоненти ЕІ, що робить її цінним інструментом для діагностики емоційних компетенцій і планування програм їхнього розвитку.

В основу методики покладено концепцію емоційного інтелекту як здатності до розуміння та управління емоціями, що включає два основних виміри:

Розуміння емоцій: розпізнавання факту наявності емоційного переживання у себе чи іншої людини, ідентифікація емоції (визначення

конкретної емоції та її словесне вираження), розуміння причин виникнення емоції та її можливих наслідків.

Управління емоціями: контроль інтенсивності емоцій, зокрема приглушення надмірно сильних емоційних реакцій, контроль зовнішнього вираження емоцій, довільне викликання потрібних емоцій за необхідності.

Ці здатності можуть бути спрямовані на власні емоції (внутрішньо-особистісний EI) або на емоції інших людей (міжособистісний EI). Перетин цих вимірів формує чотири основні шкали методики, які деталізуються через п'ять субшкал.

Опитувальник складається з 46 тверджень, які об'єднані в п'ять субшкал, що, у свою чергу, групуються в чотири основні шкали. Учасникам пропонується оцінити 46 тверджень за чотирибальною шкалою: 0 балів – «Зовсім не згоден»; 1 бал – «Швидше не згоден»; 2 бали – «Швидше згоден»; 3 бали – «Повністю згоден».

Для дітей молодшого шкільного віку методика адаптується шляхом спрощення формулювань, використання візуальних матеріалів і надання додаткових пояснень. Тестування проводиться в спокійній атмосфері, індивідуально або в невеликих групах, з обов'язковим супроводом дослідника, який допомагає дітям зрозуміти твердження. Для дітей молодшого шкільного віку інтерпретація враховує їхні вікові особливості, зокрема обмежений досвід саморефлексії та меншу емоційну стабільність. Високі показники свідчать про розвинені емоційні компетенції, низькі – про необхідність цілеспрямованого розвитку.

Бали за кожне твердження підраховуються відповідно до відповідей учасника. Частина тверджень інтерпретується у зворотному порядку (зворотні твердження), де оцінки перераховуються так: 0 балів стає 3 балами, 1 бал – 2 балами, 2 бали – 1 балом, 3 бали – 0 балів.

Таким чином, опитувальник «EmIn» є надійним інструментом для оцінки емоційного інтелекту, що дозволяє детально проаналізувати здатність учасниць до розуміння та управління емоціями.

Формувальний етап включав розробку та впровадження програми ігрових занять, спрямованої на розвиток емоційного інтелекту. Програма складалася з 10 занять, які проводилися 2-3 рази на тиждень. Заняття включали рольові ігри, командні завдання, вправи на розпізнавання емоцій за мімікою та ситуації, а також рефлексивні бесіди. Заняття були структуровані таким чином, щоб сприяти розвитку самосвідомості, регуляції емоцій і розуміння емоцій інших.

Усі заняття відбувалися в ігровій формі, що відповідало віковим особливостям учасниць і сприяло їхній зацікавленості. Для дотримання етичних принципів було забезпечено конфіденційність даних, а учасниці отримували підтримку та пояснення під час виконання завдань. Програма ігрових занять була розроблена з урахуванням психологічних особливостей молодшого шкільного віку, зокрема емоційної нестабільності та потреби в активній взаємодії.

Контрольний етап передбачав повторну діагностику рівня емоційного інтелекту за тими самими методиками (Н. Холла та Д. Люсіна) для оцінки змін після впровадження програми. Також проводилося повторне спостереження за поведінкою дівчат під час занять для порівняння їхніх соціально-емоційних навичок до та після експерименту. На цьому етапі здійснювалася статистична обробка даних, порівняння результатів констатувального та контрольного етапів, а також формулювання висновків щодо ефективності ігрових методик.

Таким чином, організація дослідження проводилася з урахуванням вікових і психологічних особливостей молодших школярів, а чітка структура етапів (констатувальний, формувальний, контрольний) забезпечувала системний підхід до вивчення емоційного інтелекту. Використання валідних методик та спостереження дозволяє отримати комплексні дані про рівень емоційного інтелекту та оцінити вплив ігрових занять.

2.2 Результати емпіричного дослідження емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку

На констатувальному етапі дослідження, проведеного на базі Ставищенського комунального закладу позашкільної освіти «КРОКУС», було здійснено первинну діагностику рівня емоційного інтелекту 15 дівчаток віком від 7 до 10 років. Для оцінки емоційного інтелекту використовувалися методики: тест «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла, «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсін) та спостереження за поведінкою учасниць під час групових занять.

Представимо результати дослідження..

1. Спостереження.

Аналіз даних спостереження показав значну варіативність у прояві емоційного інтелекту серед учасниць, що відображає індивідуальні особливості їхньої емоційної сфери та вікові характеристики. Нижче наведено детальний опис результатів за кожним критерієм.

1) Емпатія, як здатність розпізнавати та реагувати на емоційні стани інших, була розвинена на низькому або середньому рівні у більшості учасниць (9 дівчаток, 60,0%). Наприклад, у ситуаціях, коли одна з учасниць засмучувалася через невдачу в грі чи творчому завданні, лише 4 дівчинки (26,7%) демонстрували адекватну реакцію (2 бали), наприклад, підходили, щоб втішити, пропонували допомогу або висловлювали співчуття словами («Не переживай, у тебе ще вийде»). Ці учасниці, переважно старші, виявляли чутливість до невербальних сигналів (похнюплений вигляд, сумний вираз обличчя).

Шість дівчаток (40%) отримали 1 бал, оскільки їхні реакції були частковими або нестабільними. Наприклад, вони могли звернути увагу на засмучену одногрупницю, але їхня реакція обмежувалася сміхом, коментарями («Чого ти плачеш?») або пропозицією відволіктися без спроби зрозуміти причину смутку. П'ять учасниць (33,3%) отримали 0

балів, оскільки ігнорували емоційні стани інших або реагували неадекватно, наприклад, сміялися над невдачею іншої дитини чи продовжували займатися своєю справою.

Особливо показовою була ситуація під час командної гри, де одна з дівчаток (8 років) відмовилася продовжувати гру після програшу своєї команди. Лише одна учасниця (10 років) підійшла до неї, щоб заспокоїти, тоді як інші або ігнорували її стан, або висловлювали невдоволення («Через тебе ми програли»).

2) Самоконтроль, як здатність стримувати імпульсивні реакції та регулювати власні емоції, виявився слабшим у молодших учасниць. Загалом 7 дівчаток (46,7%) отримали 0 балів, демонструючи імпульсивну поведінку в стресових ситуаціях. Наприклад, під час програшу в грі або отримання зауваження від педагога вони могли різко відповідати («Це нечесно!»), ображатися, відмовлятися від подальшої участі або навіть демонструвати фізичну реакцію (кидати предмети, грюкати руками по столу).

П'ять учасниць (33,3%) отримали 1 бал, оскільки їхній самоконтроль був нестабільним. Наприклад, у деяких випадках вони намагалися стримати емоції (зціплювали зуби, мовчали), але швидко втрачали контроль, якщо ситуація загострювалася. Лише 3 дівчинки (20,0%), переважно старші, отримали 2 бали, демонструючи адекватний самоконтроль. Наприклад, після невдачі в творчому завданні одна з учасниць спокійно попросила педагога пояснити помилку, замість того щоб засмутитися чи обуритися.

Ці результати підтверджують вікові особливості молодшого шкільного віку, зокрема недостатню сформованість механізмів емоційної регуляції, особливо у молодших учасниць, які ще не мають достатнього досвіду самоконтролю.

3) Співпраця, як уміння ефективно взаємодіяти в групі та вирішувати конфлікти, була краще розвинена в ситуаціях із чіткими правилами,

наприклад, під час командних ігор із визначеними ролями. Шість дівчаток (40,0%) отримали 2 бали, демонструючи здатність узгоджувати дії з іншими, розподіляти завдання та підтримувати групову взаємодію. Наприклад, під час гри «Побудуй вежу» ці учасниці пропонували ідеї, слухали пропозиції інших і допомагали одногрупницям, якщо ті не справлялися.

Сім учасниць (46,7%) отримали 1 бал, оскільки їхня співпраця була нестабільною. Вони могли брати участь у груповій роботі, але в конфліктних ситуаціях (наприклад, при виборі лідера чи розподілі матеріалів) часто намагалися домінувати або уникали активної участі, чекаючи вказівок педагога. Дві дівчинки (13,3%) отримали 0 балів, оскільки демонстрували низький рівень співпраці, наприклад, відмовлялися працювати в команді, наполягаючи на виконанні завдання самотійно, або ігнорували пропозиції інших.

Показовою була ситуація під час групового малювання, де учасниці мали спільно створити плакат. Деякі дівчинки (з оцінкою 2 бали) активно координували роботу, розподіляючи, хто малюватиме які елементи, тоді як інші (з оцінкою 0-1 бал) або пасивно спостерігали, або сперечалися через вибір кольорів, що гальмувало процес.

Отже, результати спостереження на констатувальному етапі свідчать про неоднорідний рівень розвитку емоційного інтелекту серед дівчаток. Емпатія була найменш розвиненим компонентом: лише 26,7% учасниць демонстрували адекватне співпереживання та підтримку, що може бути пов'язано з обмеженим досвідом рефлексії та недостатньою чутливістю до невербальних сигналів. Самоконтроль виявився слабшим у молодших учасниць, де імпульсивність переважала в 46,7% випадків. Старші дівчинки частіше демонстрували спроби регулювати емоції, хоча не завжди усвідомлено. Співпраця була краще розвинена в структурованих ситуаціях, але в умовах відкритої взаємодії (дискусії, конфлікти) багато

учасниць уникали активної участі або намагалися домінувати, що вказує на недостатній рівень соціальних навичок.

Встановлено, що емоційний інтелект дівчаток молодшого шкільного віку перебуває на початковому етапі формування, з переважанням низького та середнього рівнів емпатії, самоконтролю та співпраці. Найбільші труднощі спостерігалися в розумінні емоційних станів інших і регуляції власних емоцій у стресових ситуаціях.

2. Методика Н. Холла передбачає оцінку емоційного інтелекту за п'ятьма шкалами, кожна з яких включає 6 тверджень.

Результати тестування показали значну варіативність у розвитку емоційного інтелекту, що відображає індивідуальні та вікові особливості дівчаток (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Розподіл учасниць за рівнями емоційного інтелекту за шкалами
методики Н. Холла

Шкала	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Середній бал
Емоційна обізнаність	0%	13,3%	86,7%	6,8
Управління власними емоціями	0%	20,0%	80,0%	5,9
Самотивація	0%	26,7%	73,3%	7,2
Емпатія	0%	13,3%	86,7%	6,3
Розпізнавання емоцій інших	0%	20,0%	80,0%	7,5

1) Емоційна обізнаність.

Емоційна обізнаність оцінює здатність усвідомлювати власні емоції, розпізнавати їх як джерело інформації та аналізувати їхні причини. Середній бал за цією шкалою склав 6,8, що відповідає низькому рівню. Лише 2 учасниці (13,3%) досягли середнього рівня (8-13 балів), набравши 9 і 10 балів відповідно. Ці дівчинки демонстрували здатність усвідомлювати свої почуття, наприклад, зазначали, що розуміють, чому відчувають смуток чи радість (твердження 1, 2). Решта 13 учасниць (86,7%) отримали низькі бали (від 2 до 7), що вказує на труднощі з рефлексією власних емоцій. Молодші дівчинки частіше відзначали незгоду

з твердженнями на кшталт «Я стежу за тим, як я себе почуваю» (твердження 7), що може бути пов'язано з недостатнім досвідом самоспостереження.

2) Управління власними емоціями.

Ця шкала оцінює здатність контролювати емоційні реакції, справлятися з негативними емоціями та проявляти емоційну гнучкість. Середній бал склав 5,9 (низький рівень). Жодна з учасниць не досягла високого рівня, а 3 дівчинки (20,0%) отримали середній рівень (8, 9 і 11 балів). Ці учасниці, переважно старші, частково погоджувалися з твердженнями на кшталт «Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями» (твердження 8). Решта 12 дівчаток (80,0%) показали низький рівень (від 3 до 7 балів), що проявлялося в труднощах зі стримуванням негативних емоцій. Наприклад, молодші учасниці часто не погоджувалися з твердженням «Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти» (твердження 22), що свідчить про імпульсивність і слабкий самоконтроль.

3) Самомотивація.

Самомотивація відображає здатність довільно керувати емоціями для досягнення цілей і підтримувати позитивний настрій. Середній бал склав 7,2 (низький рівень). Чотири учасниці (26,7%) досягли середнього рівня (8–10 балів), демонструючи часткову здатність налаштовуватися на позитивні емоції чи долати перешкоди (твердження 13, 14). Наприклад, одна з дівчаток погодилася з твердженням «Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди» (твердження 13). Решта 11 учасниць (73,3%) отримали низькі бали (від 4 до 7), що вказує на труднощі з підтримкою мотивації в складних ситуаціях. Молодші дівчинки часто не погоджувалися з твердженням «Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій» (твердження 6), що може бути пов'язано з недостатньою емоційною зрілістю.

4) Емпатія.

Емпатія оцінює здатність розпізнавати емоції інших і співпереживати. Середній бал склав 6,3 (низький рівень). Лише 2 учасниці (13,3%) досягли середнього рівня (9 і 10 балів), погоджуючись із твердженнями на кшталт «Я чутливий до емоційних потреб інших» (твердження 11) і «Я здатний вислуховувати проблеми інших людей» (твердження 9). Ці дівчинки виявляли увагу до почуттів однокласниць, наприклад, помічали їхній настрій під час занять. Решта 13 учасниць (86,7%) отримали низькі бали (від 3 до 7), що свідчить про слабку чутливість до емоційних станів інших. Молодші дівчинки часто не погоджувалися з твердженням «Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують» (твердження 23), що вказує на обмежену здатність до емпатії.

5) Розпізнавання емоцій інших людей.

Ця шкала оцінює здатність впливати на емоційний стан інших і розпізнавати їхні емоції за невербальними сигналами. Середній бал склав 7,5 (низький рівень). Три учасниці (20,0%) досягли середнього рівня (8–11 балів), частково погоджуючись із твердженнями на кшталт «Я можу діяти на інших людей заспокійливо» (твердження 12) і «Я здатний поліпшити настрій інших людей» (твердження 26). Решта 12 дівчаток (80,0%) отримали низькі бали (від 4 до 7), демонструючи труднощі з розумінням невербальних сигналів і впливом на інших. Наприклад, молодші учасниці часто не погоджувалися з твердженням «Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя» (твердження 21), що вказує на недостатню чутливість до міміки.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту розраховувався як сума балів за всіма шкалами (табл. 2.2). Середній показник склав 33,7, що відповідає низькому рівню (39 і менше). Жодна з учасниць не досягла високого рівня (70 і більше), а 4 дівчинки (26,7%) потрапили до середнього рівня (40–69 балів), набравши від 40 до 45 балів. Ці учасниці, переважно старші, показали кращі результати за шкалами самотивації та

розпізнавання емоцій інших. Решта 11 дівчаток (73,3%) мали низький інтегративний рівень (від 25 до 39 балів), що свідчить про загальну нерозвиненість емоційного інтелекту.

Таблиця 2.2

Інтегративний рівень емоційного інтелекту

Рівень	Кількість учасниць	%	Діапазон балів	Середній бал
Високий (70 і більше)	0	0	-	-
Середній (40–69)	4	26,7	40-45	42,5
Низький (39 і менше)	11	73,3	25-39	31,2

Результати тестування за методикою Н. Холла показали, що емоційний інтелект дівчаток молодшого шкільного віку перебуває переважно на низькому рівні, з незначною кількістю учасниць, які досягли середнього рівня за окремими шкалами. Найнижчі показники спостерігалися за шкалами управління власними емоціями (середній бал 5,9) і емпатії (6,3), що вказує на труднощі з регуляцією емоційних реакцій і розумінням почуттів інших. Найвищі результати були за шкалою розпізнавання емоцій інших людей (7,5), хоча вони також залишалися на низькому рівні. Старші учасниці (9–10 років) демонстрували дещо кращі результати, що може бути пов'язано з більшим досвідом соціальної взаємодії та рефлексії.

Ці дані узгоджуються з віковими особливостями молодшого шкільного віку, зокрема високою емоційною чутливістю, але недостатньою здатністю до саморегуляції та емпатії. Низькі показники за шкалою управління емоціями підтверджують імпульсивність молодших дівчаток, тоді як слабка емпатія вказує на обмежену чутливість до невербальних сигналів і потреб інших..

3. Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсін).

За результатами опитувальника були отримані наступні результати.

1) Міжособистісний емоційний інтелект (MEI) (середній бал 37,1).

Одна учасниця (6,7%) досягла високого рівня (7–9 стени, 48 балів),

демонструючи розвинену здатність розпізнавати та впливати на емоції інших. Ця дівчинка (10 років) погоджувалася з твердженнями «Я помічаю, коли близька людина переживає» (твердження 1) і «Я здатний заспокоїти близьких» (твердження 17). Шість учасниць (40%) показали середній рівень (35–47 балів), частково погоджуючись із твердженням «Я легко розумію міміку і жести інших людей» (твердження 13). Вісім дівчаток (53,3%) мали низький рівень (≤ 34 бали), особливо молодші (7–8 років), які не погоджувалися з твердженням «Можна визначити, що відчуває людина, прислухаючись до голосу» (твердження 29).

2) Внутрішньо-особистісний емоційний інтелект (BEI) (середній бал 35,4). Дві учасниці (13,3%) досягли високого рівня (49–50 балів), погоджуючись із твердженнями «Я добре розумію, чому мені подобаються люди» (твердження 7) і «Я вмію контролювати свої емоції» (твердження 37). Ці дівчинки (9 і 10 років) демонстрували розвинену саморефлексію та самоконтроль. П'ять учасниць (33,3%) показали середній рівень. Вісім дівчаток (53,3%) мали низький рівень (≤ 32 бали), часто не погоджуючись із твердженням «Я знаю, як заспокоїтися, якщо я розлютився» (твердження 28), що вказує на слабкий самоконтроль у молодших.

3) Розуміння емоцій (PE) (середній бал 36,8). Одна учасниця (6,7%) досягла високого рівня (48 балів), погоджуючись із твердженнями «Я розумію душевний стан людей без слів» (твердження 11) і «Я добре розумію, яку емоцію відчуваю» (твердження 26). Сім учасниць (46,7%) показали середній рівень (35–47 балів). Сім дівчаток (46,7%) мали низький рівень (≤ 34 бали), часто погоджуючись із зворотним твердженням «Мені важко описати, що я відчуваю» (твердження 18), що свідчить про обмежений досвід рефлексії.

4) Управління емоціями (UE) (середній бал 34,9). Дві учасниці (13,3%) досягли високого рівня (48–49 балів), погоджуючись із твердженнями «Я знаю, як підбадьорити людину» (твердження 15) і «Я вмію контролювати свої емоції» (твердження 37). П'ять учасниць (33,3%)

показали середній рівень (33–47 балів). Вісім дівчаток (53,3%) мали низький рівень (≤ 32 бали), не погоджуючись із твердженням «Я вмію поліпшити настрій оточуючих» (твердження 9) (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Розподіл учасниць за рівнями емоційного інтелекту за основними шкалами та субшкалами методики «ЕМІн»

Шкали та субшкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Середній бал
MEI	53,3%	40,0%	6,7%	37,1
BEI	53,3%	33,3%	13,3%	35,4
PE	46,7%	46,7%	6,7%	36,8
UE	53,3%	33,3%	13,3%	34,9
MP	46,7%	46,7%	6,7%	36,1
MU	53,3%	40,0%	6,7%	32,3
BP	46,7%	40,0%	13,3%	35,7
BU	53,3%	33,3%	13,3%	31,9
BE	53,3%	40,0%	6,7%	32,8

5) MP (Розуміння чужих емоцій) (середній бал 36,1, середній рівень). Одна учасниця (6,7%) досягла високого рівня (48 балів), погоджуючись із твердженням «Можна визначити, що відчуває людина, прислухаючись до голосу» (твердження 29). Сім учасниць (46,7%) – середній рівень, сім (46,7%) – низький.

6) MU (Управління чужими емоціями) (середній бал 32,3, низький рівень). Одна учасниця (6,7%) досягла високого рівня (48 балів), погоджуючись із твердженням «Я здатний заспокоїти близьких» (твердження 17). Шість учасниць (40%) – середній рівень, вісім (53,3%) – низький.

7) BP (Розуміння своїх емоцій) (середній бал 35,7, середній рівень). Дві учасниці (13,3%) досягли високого рівня (48–50 балів), не погоджуючись із твердженням «Мені важко описати свої почуття» (зворотне твердження 35). Шість учасниць (40%) – середній рівень, сім (46,7%) – низький.

8) ВУ (Управління своїми емоціями) (середній бал 31,9, низький рівень). Дві учасниці (13,3%) досягли високого рівня (48–49 балів), погоджуючись із твердженням «Я вмію контролювати свої емоції» (твердження 37). П'ять учасниць (33,3%) – середній рівень, вісім (53,3%) – низький.

9) ВЕ (Контроль експресії) (середній бал 32,8, низький рівень). Одна учасниця (6,7%) досягла високого рівня (48 балів), погоджуючись із твердженням «Я контролюю вираз почуттів на обличчі» (твердження 21). Шість учасниць (40%) – середній рівень, вісім (53,3%) – низький.

За загальним рівнем емоційного інтелекту (середній бал 68,9, середній рівень) встановлено, що 1 учасниця (6,7%) досягла високого рівня, дівчинка 10 років, яка показала високі результати за шкалами MEI, PE та субшкалами MP, MU. Сім учасниць (46,7%) мали середній рівень, сім дівчаток (46,7%) – низький рівень (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Загальний рівень емоційного інтелекту

Рівень	К-ть учасниць	%	Діапазон балів	Середній бал
Високий (≥ 105)	1	6,7	105	105
Середній (65-104)	7	46,7	65-85	73,4
Низький (≤ 64)	7	46,7	50-64	58,7

Результати тестування за методикою «ЕмІн» показали, що емоційний інтелект дівчаток молодшого шкільного віку варіює від низького до високого рівня. Одна учасниця досягла високого рівня за шкалами MEI, PE, MP, MU, VE та загальним показником, дві учасниці – за шкалами BEI, UE, VP, VU. Найвищі результати спостерігалися за шкалою розуміння емоцій (36,8) і субшкалою розуміння своїх емоцій (35,7), найнижчі – за шкалою управління емоціями (34,9) і субшкалою управління своїми емоціями (31,9). Старші учасниці демонстрували кращі результати, що відображає вікову динаміку розвитку емоційних компетенцій.

Таким чином, результати констатувального етапу дослідження показали, що емоційний інтелект 15 дівчаток молодшого шкільного віку перебуває переважно на низькому та середньому рівнях розвитку. За методикою Н. Холла найнижчі показники спостерігалися за шкалами управління власними емоціями (5,9) та емпатії (6,3), а за опитувальником «ЕмІн» (Д. Люсін) – за шкалою управління емоціями (34,9) і субшкалою управління своїми емоціями (31,9). Спостереження підтвердили слабку емпатію (лише 26,7% учасниць демонстрували адекватне співпереживання), імпульсивність у молодших дівчаток (46,7% без самоконтролю) та нестабільну співпрацю в конфліктних ситуаціях. Одна учасниця досягла високого рівня за міжособистісним ЕІ, розумінням емоцій і загальним показником, дві – за внутрішньо-особистісним ЕІ, управлінням емоціями та субшкалами розуміння й управління власними емоціями. Старші дівчинки демонстрували кращі результати, що відображає вікову динаміку розвитку емоційних компетенцій.

Ці дані вказують на необхідність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту через ігрові заняття, спрямовані на формування емпатії, самоконтролю та соціальних навичок. Результати стали основою для розробки програми формувального етапу.

2.3 Рекомендації з формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку

На основі результатів констатувального етапу дослідження, було виявлено переважно низький та середній рівень розвитку емоційного інтелекту у дівчаток віком 7–10 років, зокрема за компонентами емпатії, самоконтролю, розуміння та управління емоціями. Для формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку пропонується

низка рекомендацій, які враховують вікові особливості, результати діагностики та сучасні психолого-педагогічні підходи.

1. Впровадження ігрових занять для розвитку емпатії та розпізнавання емоцій.

Ігрові заняття є ефективним інструментом для розвитку емпатії та здатності розпізнавати емоції інших, оскільки вони створюють безпечне середовище для експериментування з емоційними реакціями. Рекомендується проводити рольові ігри, де діти імітують різні емоційні стани (радість, смуток, злість) і вчаться реагувати на них. Такі заняття допомагають дітям розвивати чутливість до невербальних сигналів (міміки, жестів) і вчитися співпереживати.

Для закріплення навичок емпатії можна використовувати групові завдання, наприклад, створення спільного малюнка чи історії, де діти мають враховувати почуття та пропозиції одне одного. Це сприяє розвитку вміння слухати та реагувати на емоційні потреби інших. Важливо, щоб педагог супроводжував ці заняття, пояснюючи, як дії однієї дитини впливають на почуття іншої, що посилює рефлексію.

Регулярне проведення таких ігор (2–3 рази на тиждень) із поступовим ускладненням завдань (наприклад, розпізнавання складніших емоцій, таких як сором чи гордість) сприятиме формуванню емпатії. За результатами дослідження, лише 26,7% дівчаток демонстрували адекватне співпереживання, тому ці заняття є критично важливими для підвищення чутливості до емоцій інших.

2. Організація тренінгів із розвитку самоконтролю та управління емоціями.

Тренінги, спрямовані на розвиток самоконтролю, допоможуть дітям молодшого шкільного віку регулювати імпульсивні реакції. Рекомендується проводити заняття з використанням технік релаксації, таких як дихальні вправи або короткі медитації, що вчать дітей заспокоюватися в стресових ситуаціях. Наприклад, перед початком

групової гри педагог може запропонувати дітям зробити кілька глибоких вдихів, щоб зосередитися.

Додатково ефективними будуть вправи на відтермінування реакції, наприклад, гра «Стоп-сигнал», де діти вчаться зупинятися і думати перед дією. Такі тренінги розвивають здатність контролювати емоції, що є слабким компонентом у молодших учасниць. Педагог має моделювати спокійну поведінку та пояснювати, як стриманість допомагає вирішувати конфлікти.

Для закріплення навичок рекомендується використовувати рефлексивні бесіди після занять, де діти аналізують свої емоції та дії. Такі тренінги, проведені 1–2 рази на тиждень, сприятимуть формуванню механізмів емоційної регуляції, що є важливим для соціальної адаптації та зниження імпульсивності.

3. Використання групових проєктів для розвитку співпраці та соціальних навичок.

Групові проєкти сприяють розвитку співпраці, яка, за результатами спостереження, була нестабільною у 46,7% учасниць у конфліктних ситуаціях. Рекомендується організовувати командні завдання, такі як створення спільного плаката, конструювання моделей або підготовка міні-вистави, де діти вчаться узгоджувати дії, розподіляти ролі та вирішувати конфлікти..

Педагогу слід створювати структуроване середовище з чіткими правилами, оскільки спостереження показали, що співпраця краще проявляється в іграх із визначеними ролями. Для профілактики домінування чи пасивності важливо залучати кожну дитину до активної участі, наприклад, через призначення ролей (лідер, помічник, ідейник). Після завершення проєкту проводяться обговорення, де діти оцінюють внесок кожного та діляться почуттями від спільної роботи.

Проєкти допоможуть дітям розвинути навички ефективної взаємодії та вирішення конфліктів. Це особливо важливо, оскільки низький рівень

співпраці у 13,3% учасниць вказує на потребу в цілеспрямованому формуванні соціальних компетенцій, що є основою для розвитку емоційного інтелекту.

4. Інтеграція рефлексивних вправ для розвитку емоційної обізнаності.

Рефлексивні вправи спрямовані на розвиток емоційної обізнаності. Рекомендується проводити заняття, де діти вчаться ідентифікувати та вербалізувати свої емоції. У цій вправі діти щодня записують або малюють, що вони відчували, і діляться цими спостереженнями з групою. Це допомагає усвідомлювати емоції та розуміти їхні причини, що є слабким компонентом у молодших дівчаток.

Додатково ефективною є вправа «Емоційна мапа», де діти позначають на аркуші різні емоції (радість, злість, смуток) і пов'язують їх із ситуаціями, які їх викликали. Педагог має пояснювати, як емоції впливають на поведінку, і заохочувати дітей до відкритості. Такі вправи розвивають рефлексію, що є основою для саморегуляції та розуміння інших.

Регулярне виконання рефлексивних вправ (2–3 рази на тиждень) у поєднанні з підтримкою педагога сприятиме підвищенню емоційної обізнаності.

5. Залучення батьків до процесу формування емоційного інтелекту.

Залучення батьків є важливим для створення цілісного середовища, яке підтримує розвиток емоційного інтелекту. Рекомендується проводити батьківські семінари, де пояснюється значення емоційного інтелекту та пропонуються прості домашні вправи, наприклад, спільне обговорення дня («Що хорошого сталося? Що засмутило?»). Це допомагає дітям практикувати рефлексію та відчувати підтримку сім'ї, що є важливим для закріплення навичок, набутих на заняттях.

Батькам також варто пропонувати моделювати емоційно зрілу поведінку, наприклад, відкрито висловлювати власні почуття («Я

засмутилася, але давай подумаємо, як це вирішити») і демонструвати способи управління емоціями. Такі дії створюють позитивний приклад для дітей, які, за результатами дослідження, мають труднощі з самоконтролем (46,7% учасниць демонстрували імпульсивність).

Проведення 1-2 семінарів на місяць і надання батькам інформаційних матеріалів (брошури, рекомендації) сприятиме формуванню емоційно підтримуючого сімейного середовища. Це посилить ефект педагогічних заходів і забезпечить сталість розвитку емоційного інтелекту, що є критично важливим для соціально-емоційного зростання дітей молодшого шкільного віку.

Таким чином, запропоновані рекомендації, включаючи ігрові заняття, тренінги, групові проєкти, рефлексивні вправи та залучення батьків, спрямовані на комплексний розвиток емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку. Вони враховують виявлені слабкі сторони (низький рівень емпатії, самоконтролю, співпраці та емоційної обізнаності) і базуються на вікових особливостях, що забезпечує їхню ефективність. Регулярне впровадження цих заходів у позашкільній освіті та сімейному середовищі сприятиме формуванню емоційних компетенцій, необхідних для успішної соціальної адаптації та особистісного розвитку.

Висновки до другого розділу

Емпіричне дослідження емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку, проведене на базі Ставищенського КЗПО «КРОКУС», дозволило отримати комплексні дані про рівень розвитку емоційних компетенцій у дівчаток молодшого шкільного віку. Використання спостереження, тесту Н. Холла та опитувальника Д. Люсіна забезпечило багатогранний аналіз емоційного інтелекту, охоплюючи поведінкові прояви, самосвідомість, регуляцію емоцій і соціальну взаємодію.

Результати констатувального етапу виявили переважно низький та середній рівень розвитку емоційного інтелекту. За методикою Н. Холла найслабшими були компоненти управління власними емоціями та емпатії, що вказує на труднощі з емоційною регуляцією та розумінням почуттів інших. Опитувальник Д. Люсіна підтвердив слабкість у сфері управління емоціями, особливо власними. Спостереження показали слабку емпатію, імпульсивність у молодших учасниць і нестабільну співпрацю в конфліктних ситуаціях. Ці дані відображають вікові особливості, зокрема обмежений досвід саморефлексії та соціальної взаємодії.

Індивідуальна варіативність емоційного інтелекту була помітною: одна учасниця досягла високого рівня за міжособистісним емоційним інтелектом і розумінням емоцій, а дві – за внутрішньо-особистісним інтелектом і управлінням емоціями. Старші дівчата загалом демонстрували кращі результати, що свідчить про вікову динаміку розвитку емоційних компетенцій. Найкраще учасниці справлялися з розпізнаванням емоцій інших і розумінням емоцій, хоча ці показники залишалися на межі низького та середнього рівнів, вказуючи на часткову здатність сприймати невербальні сигнали.

Запропоновані рекомендації з формування емоційного інтелекту включають ігрові заняття для розвитку емпатії, тренінги з самоконтролю, групові проєкти для співпраці, рефлексивні вправи для емоційної обізнаності та залучення батьків до створення підтримуючого середовища. Ці заходи враховують вікові особливості, зокрема емоційну нестабільність і потребу в активній взаємодії, та спрямовані на формування ключових емоційних компетенцій.

Дослідження підтвердило необхідність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку через структуровані педагогічні втручання.

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1 Специфіка організації процесу формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку

Формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку є складним і багатогранним процесом, який потребує врахування вікових, психологічних і соціальних особливостей. У позашкільному освітньому середовищі, зокрема на базі Ставищенського КЗПО «КРОКУС», цей процес набуває особливої специфіки, оскільки поєднує педагогічні методики з діяльністю психологічної служби.

Знайомство з діяльністю психологічної служби у позашкільному закладі дозволяє зрозуміти важливу роль психолога у розвитку дітей та підлітків поза межами школи. Психологічна служба в таких закладах займається підтримкою емоційного і психологічного здоров'я дітей, допомагає їм адаптуватися до позашкільних умов, вирішувати конфлікти та знаходити шляхи самовираження через творчість. Основними напрямками роботи психологічної служби є:

1. Індивідуальні консультації та підтримка. Психолог у позашкільному закладі проводить індивідуальні бесіди з дітьми, виявляючи та працюючи з труднощами, такими як стрес, тривога, міжособистісні проблеми чи затримка розвитку емоційного інтелекту. Ці консультації допомагають дітям усвідомлювати свої емоції, знаходити способи їх вираження та долати внутрішні бар'єри, що сприяє формуванню емоційної зрілості.

2. Групові тренінги та заняття. Психологічна служба організовує тренінги з розвитку соціальних навичок, емоційного інтелекту, а також

заняття для підвищення самооцінки та впевненості в собі. Такі заходи створюють умови для практичного відпрацювання навичок взаємодії, розпізнавання емоцій і управління ними в груповому контексті, що є особливо цінним для молодших школярів.

3. Психологічний супровід педагогічного процесу. Психолог сприяє налагодженню здорових стосунків між керівниками гуртків та дітьми, допомагає розв'язувати конфлікти та працювати з груповими динаміками. Це забезпечує створення сприятливого середовища для розвитку емоційного інтелекту, де діти відчують підтримку та повагу.

4. Профілактика психологічних проблем. Психологічна служба займається профілактичною роботою, сприяючи розвитку позитивної атмосфери в колективі та попередженню психоемоційних розладів. Це включає бесіди, ігри та вправи, спрямовані на формування позитивного емоційного фону та зниження тривожності.

Під час війни присутність психолога у закладі суттєво допомагає дітям, які зазнають негативного впливу військових дій та втрат. Багатьом дітям важко пережити свої емоції, такі як страх, сум чи тривога. Визнання цих почуттів – «тут мені страшно», «я сумую за домом» – є необхідним кроком для їхнього опрацювання. Якщо дитину не навчити висловлювати та проживати ці емоції, це може призвести до депресії, панічних атак, страхів чи порушень сну. Психологічна служба відіграє ключову роль у допомозі дітям адаптуватися до складних умов, сприяючи розвитку їхнього емоційного інтелекту.

1. Вікові особливості та їхній вплив на організацію процесу.

Молодший шкільний вік характеризується активним розвитком емоційної сфери, але водночас обмеженим досвідом саморегуляції та рефлексії. Діти цього віку емоційно чутливі, схильні до імпульсивних реакцій і часто не можуть чітко вербалізувати свої почуття. Вони активно вчаться взаємодіяти в соціальних ситуаціях, але потребують підтримки в розумінні емоційних станів інших і управлінні власними реакціями.

Водночас молодші школярі мають розвинену уяву, високу мотивацію до гри та відкритість до навчання, що робить ігрові методи ідеальними для формування емоційного інтелекту.

Організація процесу має враховувати ці особливості. Заняття повинні бути короткими (20–30 хвилин), щоб відповідати обмеженій концентрації уваги, і включати різноманітні активності для підтримки інтересу. Створення безпечного середовища, де діти можуть висловлювати емоції без страху осуду, сприяє розвитку довіри та відкритості. Завдання адаптуються до вікового рівня через прості формулювання, використання візуальних матеріалів і приклади з повсякденного життя, що полегшують розуміння складних емоційних концепцій.

2. Принципи організації процесу.

Організація процесу формування емоційного інтелекту базується на таких принципах:

Ігровий підхід. Гра є природним способом навчання для молодших школярів, дозволяючи моделювати емоційні ситуації, експериментувати з реакціями та розвивати соціальні навички в невимушеній формі. Ігрові методи сприяють формуванню емпатії, самоконтролю та взаємодії.

Індивідуалізація. Враховуючи індивідуальні особливості дітей (темперамент, рівень емоційної стабільності, соціальний досвід), педагог і психолог адаптують завдання, надаючи додаткову підтримку дітям із труднощами в емоційній регуляції чи соціальній взаємодії.

Рефлексивність. Розвиток емоційного інтелекту вимагає формування здатності до самоспостереження та аналізу емоцій. Рефлексивні бесіди після занять допомагають дітям усвідомлювати свої почуття та їхній вплив на поведінку.

Системність і поступовість. Процес передбачає поступове ускладнення завдань – від розпізнавання базових емоцій до роботи зі складнішими станами та їхнім управлінням. Регулярність занять забезпечує закріплення навичок.

3. Методи та форми організації.

Основними методами формування емоційного інтелекту є:

Імітаційні ігри. Такі ігри дозволяють дітям зображати емоційні стани та вчитися реагувати на них, розвиваючи чутливість до невербальних сигналів і емпатію. Наприклад, діти можуть відтворювати ситуації конфлікту чи радості, аналізуючи можливі реакції.

Групові активності. Спільні завдання, такі як створення колективного проєкту чи участь у командних іграх, сприяють розвитку навичок співпраці, вміння домовлятися та враховувати інтереси інших.

Психоемоційні вправи. Вправи, спрямовані на розпізнавання та вираження емоцій, допомагають дітям усвідомлювати власні почуття та вчитися їх регулювати. Наприклад, діти можуть малювати свої емоції чи описувати їх у групі.

Інтерактивні бесіди. Обговорення після занять, де діти діляться своїми переживаннями та аналізують поведінку, сприяють розвитку рефлексії та розумінню зв'язку між емоціями та діями.

Форми організації включають групові заняття, які сприяють соціальній взаємодії, та індивідуальні консультації для дітей із особливими потребами. Заняття проводяться в комфортному просторі з використанням яскравих матеріалів, музики та реквізиту, що створює позитивну атмосферу та підвищує залученість.

4. Умови ефективної організації.

Для успішного формування емоційного інтелекту необхідні:

Професійна команда. Педагоги та психологи повинні мати знання про емоційний інтелект і методи його розвитку, а також демонструвати емпатійну поведінку, створюючи приклад для дітей.

Підтримуюче середовище. Діти мають відчувати довіру до дорослих і однолітків, щоб вільно висловлювати емоції. Правила поваги та підтримки в групі сприяють створенню безпечної атмосфери.

Співпраця з батьками. Залучення батьків через інформаційні зустрічі та домашні завдання (наприклад, обговорення емоцій) посилює ефект занять і сприяє формуванню емоційно здорового сімейного середовища.

Чітка структура занять. Програма має бути спланованою, із визначеними цілями для кожного заняття та послідовним переходом від простих до складніших завдань.

Отже, специфіка організації процесу формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку в позашкільному середовищі полягає в інтеграції педагогічних і психологічних підходів, врахуванні вікових особливостей і створенні підтримуючого середовища. Роль психологічної служби є ключовою, забезпечуючи індивідуальну та групову підтримку, профілактику емоційних проблем і супровід педагогічного процесу. Ігрові методи, рефлексивні бесіди та співпраця з батьками створюють умови для розвитку емоційного інтелекту, що є основою для соціальної адаптації та психологічного здоров'я дітей.

3.2 Програма формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку

На основі результатів констатувального етапу дослідження, проведеного на базі Ставищенського КЗПО «КРОКУС», було розроблено програму формування емоційного інтелекту для 15 дівчаток молодшого шкільного віку.

Програма складалася з 10 занять, які проводилися 2-3 рази на тиждень, тривалістю 45 хвилин кожне, у підгрупах по 3-5 осіб. Заняття були структуровані для сприяння розвитку самосвідомості, регуляції емоцій і розуміння емоцій інших, використовуючи рольові ігри, командні завдання, вправи на розпізнавання емоцій за мімікою та ситуаціями, а також рефлексивні бесіди. Програма враховувала індивідуальні

особливості дітей, їхній рівень розвитку та вікові потреби, забезпечуючи безпечне середовище для емоційного зростання.

Програма була спрямована на досягнення таких цілей:

- ознайомлення дітей із різноманітними емоційними станами та їхніми проявами;
- корекція небажаних емоційних проявів у поведінці та настрої;
- навчання прийомам саморегуляції для управління емоціями;
- формування позитивної «я-концепції» та стабільної самооцінки;
- розвиток емпатії та чутливості до емоцій інших;
- удосконалення комунікативних навичок і співпраці в групі.

Програма складалася з двох основних блоків: діагностичного (1 заняття) та корекційно-розвивального (9 занять). Заняття проводилися в ігровій формі, адаптованій до вікових особливостей молодших школярів, із використанням візуальних матеріалів, музики та реквізиту для підвищення залученості. Кожне заняття включало вступ, основну частину (ігри, вправи) та рефлексію (обговорення почуттів і досвіду).

Для оцінки емоційного стану та особистісних особливостей на діагностичному етапі використовувалися:

1) Проективна методика «Малюнок неіснуючої тварини» (М. Дукаревич) – для аналізу емоційного стану, творчих здібностей і внутрішніх конфліктів.

2) Тест «Малюнок людини» – для оцінки самооцінки, емоційної зрілості та соціального сприйняття (з кількісним оцінюванням за віковими нормами).

3) Тест «Гарний малюнок» – для виявлення рівня впевненості в собі та творчого самовираження.

Етапи реалізації програми:

Діагностичний блок (1 заняття, 1 год.) – оцінка вихідного рівня емоційного інтелекту, виявлення індивідуальних особливостей і потреб кожної дитини.

Корекційно-розвивальний блок (9 занять, 9 год.) – практичні заняття, спрямовані на розвиток самосвідомості, саморегуляції, емпатії та комунікативних навичок.

Зміст занять.

Заняття 1: Знайомство.

Мета: створити дружню атмосферу, зняти емоційну напругу, встановити правила групової роботи, сприяти відкритому спілкуванню.

Методи: ігрова терапія, рольове моделювання.

Обладнання: клубок ниток, кубик, кольорові намистини, резинки для браслетів, плакат із правилами.

Хід заняття:

Вправа «Чарівний клубочок». Діти в колі передають клубок, називаючи своє ім'я та ділячись короткою інформацією про себе (наприклад, улюблена гра). Це сприяє знайомству та зниженню напруги.

Встановлення правил. Діти кидають кубик і зачитують правила з плаката (наприклад, «слухати інших», «не сміятися над почуттями»). Гра «Що це за правило?» перевіряє запам'ятовування.

Рольова гра «Хто я?». Кожна дитина обирає емоцію (радість, смуток) і зображає її мімікою, а інші вгадують. Це вводить тему розпізнавання емоцій.

Саморобка «Браслет із ім'ям». Діти створюють браслети, що сприяє творчому самовираженню.

Рефлексія. Обговорення: «Що ви відчували під час знайомства? Чи було комфортно?».

Заняття 2: Діагностика.

Мета: підтримати дружню атмосферу, провести діагностику емоційних і особистісних особливостей, закріпити правила роботи.

Методи: проєктивні методики, ігрова терапія.

Обладнання: кольорові цукерки, тарілка, кольорові олівці, білі аркуші.

Хід заняття:

Гра «Цукеркові історії». Діти беруть цукерки різних кольорів і розповідають про себе за категоріями (червоний – сім'я, зелений – хобі тощо), що сприяє відкритості.

Тест «Малюнок людини». Діти малюють людину, а педагог аналізує малюнки за кількісними критеріями (наявність деталей, спосіб зображення).

Рольова гра «Емоційна пантоміма». Діти зображають емоції (злість, радість) без слів, а інші вгадують, що розвиває розпізнавання міміки.

Рефлексія. Обговорення: «Що було легко чи важко в малюванні? Які емоції ви помітили в інших?».

Заняття 3: Розпізнавання емоцій.

Мета: розвивати групову згуртованість, навчити дітей розпізнавати емоції за мімікою та ситуаціями, удосконалити комунікативні навички.

Методи: рольові ігри, арт-терапія.

Обладнання: картки з емоціями, дзеркала, аркуші, олівці.

Хід заняття:

Вправа «Емоції в дзеркалі». Діти перед дзеркалом зображають емоції з карток (страх, радість), аналізуючи власну міміку.

Рольова гра «Ситуація». Дітям пропонують сценарії (наприклад, «друг засмутився»), і вони розігрують, як підтримати іншого.

Командне завдання «Емоційний колаж». Підгрупи створюють колаж із вирізок, що відображають різні емоції, і презентують його.

Рефлексія. Обговорення: «Які емоції було легко показати? Чи помічали ви емоції інших?».

Заняття 4: Казкотерапія та саморегуляція.

Мета: зняти емоційну напругу, розпізнавати власні почуття, навчити методам саморегуляції, розвивати комунікацію.

Методи: казкотерапія, релаксація.

Обладнання: казка, аркуші, олівці, свічка для релаксації.

Хід заняття:

Казкотерапія. Педагог читає казку, а діти обговорюють емоції героїв (сум, радість), порівнюючи з власними переживаннями.

Вправа «Дихання зі свічкою». Діти роблять глибокі вдихи-видихи, уявляючи, що гасять свічку, для зниження тривожності.

Малювання «Мої почуття». Діти малюють емоції, які відчули під час казки, і діляться з групою.

Рефлексія. Обговорення: «Що допомогло заспокоїтися? Як почуття героїв схожі на ваші?».

Заняття 5: Робота зі страхом.

Мета: подолати негативні переживання, символічно позбутися страхів, активізувати емоційну сферу.

Методи: арт-терапія, рольові ігри.

Обладнання: аркуші, олівці, коробка для «страхів».

Хід заняття:

Вправа «Намалюй страх». Діти малюють свої страхи, а потім «знищують» їх (рвуть малюнок або кладуть у коробку).

Рольова гра «Сміливий герой». Діти розігрують сценки, де герой долає страх, що розвиває впевненість.

Командне завдання «Міст через страх». Підгрупи будують уявний міст із пропозицій, як подолати страх, і презентують.

Рефлексія. Обговорення: «Що ви відчували, коли малювали страх? Чи стало легше?».

Заняття 6: Інтуїтивне малювання.

Мета: підвищити самооцінку, розвинути уяву, знизити емоційне напруження, розпізнавати почуття.

Методи: арт-терапія, рефлексія.

Обладнання: фарби, пензлі, аркуші, музика.

Хід заняття:

Вправа «Вільне малювання». Діти малюють під музику, виражаючи емоції через кольори та форми.

Рольова гра «Художник і картина». Одна дитина описує свою картину, а інша вгадує, які емоції зображено.

Командне завдання «Галерея емоцій». Підгрупи створюють спільну картину, що відображає радість чи спокій.

Рефлексія. Обговорення: «Які почуття виникли під час малювання? Що сподобалося в картинах інших?».

Заняття 7: Робота з агресією.

Мета: навчити безпечним способам висловлення агресії, усвідомити її природу, розвинути саморегуляцію.

Методи: ігрова терапія, релаксація.

Обладнання: м'які іграшки, аркуші, маркери.

Хід заняття:

Вправа «Безпечна злість». Діти стискають м'які іграшки чи рвуть папір, висловлюючи гнів безпечно.

Рольова гра «Конфлікт і рішення». Діти розігрують конфлікт і пропонують способи його вирішення.

Вправа «Стоп-сигнал». Діти вчаться зупинятися перед імпульсивною реакцією, рахуючи до п'яти.

Рефлексія. Обговорення: «Як ви почувалися, коли злилися? Що допомогло заспокоїтися?».

Заняття 8: Дарувати радість іншим.

Мета: відпрацювати емоцію радості, розвинути емпатію, творчі здібності.

Методи: арт-терапія, рольові ігри.

Обладнання: кольоровий папір, клей, ножиці.

Хід заняття:

Командне завдання «Подарунок другу». Підгрупи створюють подарунки (листівки, аплікації) для інших, висловлюючи радість.

Рольова гра «Компліменти». Діти обмінюються компліментами, помічаючи позитивні риси одне одного.

Вправа «Танець радості». Діти рухаються під веселу музику, виражаючи радість.

Рефлексія. Обговорення: «Що відчували, коли дарували радість? Як реагували інші?».

Заняття 9: Малювання нитками

Мета: розвинути координацію, творчі здібності, впевненість, виразити емоції через мистецтво.

Методи: арт-терапія, рефлексія.

Обладнання: нитки, клей, картон, фарби.

Хід заняття:

Вправа «Нитковий малюнок». Діти створюють картини, викладаючи нитки, що відображають їхній настрій.

Командне завдання «Спільна картина». Підгрупи створюють одну картину нитками, узгоджуючи дії.

Рольова гра «Оживи малюнок». Діти вигадують історію до своєї картини, ділячись емоціями.

Рефлексія. Обговорення: «Які емоції ви виразили? Як працювалося разом?».

Заняття 10: Заключне

Мета: закріпити набуті навички, розвинути емпатію, вербалізувати почуття, підбити підсумки.

Методи: ігрова терапія, рефлексія.

Обладнання: картки з питаннями, кольорові стрічки.

Хід заняття:

Вправа «Мережа дружби». Діти передають стрічку, ділячись, що їм сподобалося в програмі.

Рольова гра «Емоційна скринька». Діти кладуть уявні емоції в скриньку, пояснюючи, як вони їх використовуватимуть.

Командне завдання «Дерево емоцій». Група малює дерево, де листки – це емоції, які вони навчилися розпізнавати.

Рефлексія. Обговорення: «Чому ви навчилися? Як ви почуватиметеся в схожих ситуаціях?».

Методи роботи: арт-терапія: малювання, створення колажів, робота з нитками для вираження емоцій; ігрова терапія: рольові ігри, пантоміми для розвитку емпатії та комунікації; саморегуляція: дихальні вправи, техніки релаксації для контролю емоцій; рольове моделювання: сценки для відпрацювання реакцій у соціальних ситуаціях; рефлексивні бесіди: обговорення досвіду для розвитку самосвідомості.

Таким чином, програма формування емоційного інтелекту, розроблена для молодших школярів, була структурована для розвитку самосвідомості, саморегуляції, емпатії та комунікативних навичок через ігрові методи. Заняття, що включали рольові ігри, командні завдання, вправи на розпізнавання емоцій і рефлексивні бесіди, відповідали віковим особливостям і були спрямовані на емоційне зростання. Використання арт-терапії, релаксаційних технік і казкотерапії забезпечило комплексний підхід до формування емоційного інтелекту, результати якого оцінювалися на контрольному етапі.

3.3. Результати дослідження

Після впровадження програми формування емоційного інтелекту було проведено повторне діагностування рівня емоційного інтелекту за тими самими методами і методиками, що застосовувалися на констатувальному етапі.

На основі порівняння даних констатувального та контрольного етапів емпіричного дослідження було оцінено ефективність програми формування емоційного інтелекту.

Порівняння результатів показало позитивну динаміку в розвитку емоційного інтелекту учасниць, зокрема в емпатії, самоконтролі, співпраці та розумінні емоцій.

1. Результати спостереження продемонстрували суттєве покращення емоційного інтелекту порівняно з констатувальним етапом. Емпатія, яка раніше була розвинена лише у 26,7% учасниць (4 дівчинки) на адекватному рівні (2 бали), після програми досягла значного прогресу: 66,7% учасниць (10 дівчаток) демонстрували чутливість до емоційних станів інших, реагуючи підтримкою, співчуттям чи конкретною допомогою в ситуаціях, коли одnogрупниця засмучувалася. Наприклад, під час командної гри «Побудуй вежу» дівчатка активно помічали невербальні сигнали (сумний вираз обличчя, зітхання) і пропонували втіху чи спільне вирішення завдання, що раніше було рідкістю. Самоконтроль також значно покращився: якщо на початковому етапі 46,7% учасниць (7 дівчаток) проявляли імпульсивність (0 балів), демонструючи різкі реакції чи відмову від участі в стресових ситуаціях, то після програми лише 6,7% (1 дівчинка) залишалися імпульсивними, тоді як 73,3% (11 учасниць) досягли стабільного самоконтролю (2 бали), використовуючи дихальні вправи, паузи чи інші техніки релаксації, засвоєні на заняттях. Співпраця стала більш ефективною: на констатувальному етапі лише 40,0% учасниць (6 дівчаток) демонстрували стабільну взаємодію (2 бали), тоді як після програми 86,7% (13 дівчаток) активно узгоджували дії, розподіляли ролі та вирішували конфлікти шляхом діалогу, що було особливо помітно під час групового створення плаката, де учасниці спільно планували роботу без домінування чи пасивності.

2. Результати методики Н. Холла показали значне зростання показників за всіма п'ятьма шкалами емоційного інтелекту, з досягненням високого рівня від 3 до 6 дівчатками за різними шкалами, що свідчить про ефективність програми.

Емоційна обізнаність (усвідомлення власних емоцій). На констатувальному етапі середній бал становив 6,8 (низький рівень), з 86,7% учасниць (13 дівчаток) на низькому рівні та 13,3% (2 дівчинки) на середньому. Після програми середній бал зріс до 9,5, а розподіл змінився: 33,3% (5 учасниць) залишилися на низькому рівні, 40,0% (6 дівчаток) досягли середнього рівня, і 26,7% (4 учасниці) досягли високого рівня (14–15 балів). Дівчатка частіше погоджувалися з твердженнями на кшталт «Я стежу за тим, як я себе відчуваю» і «Я розумію, чому відчуваю певні емоції», що вказує на значне покращення рефлексії та аналізу власних почуттів.

Управління власними емоціями (контроль і регуляція емоцій). Початковий середній бал становив 5,9 (низький рівень), з 80,0% учасниць (12 дівчаток) на низькому рівні та 20,0% (3 дівчинки) на середньому. На контрольному етапі середній бал зріс до 9,4, а розподіл змінився: 26,7% (4 учасниці) залишилися на низькому рівні, 46,7% (7 дівчаток) досягли середнього рівня, і 26,7% (4 учасниці) досягли високого рівня (15–16 балів). Учасниці, включно з молодшими, частіше погоджувалися з твердженнями на кшталт «Я можу легко впоратися зі своїми почуттями» і «Я можу відкинути негативні емоції», що відображає зниження імпульсивності та кращу емоційну гнучкість.

Самомотивація (керування емоціями для досягнення цілей). На констатувальному етапі середній бал був 7,2 (низький рівень), з 73,3% учасниць (11 дівчаток) на низькому рівні та 26,7% (4 дівчинки) на середньому. Після програми середній бал зріс до 10,2, а розподіл змінився: 20,0% (3 учасниці) залишилися на низькому рівні, 46,7% (7 дівчаток) досягли середнього рівня, і 33,3% (5 учасниць) досягли високого рівня (15–16 балів). Дівчатка краще підтримували позитивний настрій, погоджуючись із твердженнями на кшталт «Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди» і «Я викликаю у себе позитивні емоції», що свідчить про зростання мотиваційних навичок.

Емпатія (розпізнавання та співпереживання емоціям інших). На початковому етапі середній бал становив 6,3 (низький рівень), з 86,7% учасниць (13 дівчаток) на низькому рівні та 13,3% (2 дівчинки) на середньому. Після програми середній бал зріс до 10,3, а розподіл змінився: 13,3% (2 учасниці) залишилися на низькому рівні, 46,7% (7 дівчаток) досягли середнього рівня, і 40,0% (6 учасниць) досягли високого рівня (16–17 балів). Учасниці частіше погоджувалися з твердженнями на кшталт «Я чутливий до емоційних потреб інших» і «Я здатний вислуховувати проблеми інших», демонструючи значне покращення в розумінні почуттів одногрупниць і наданні підтримки.

Розпізнавання емоцій інших (вплив на емоційний стан інших). На констатувальному етапі середній бал був 7,5 (низький рівень), з 80,0% учасниць (12 дівчаток) на низькому рівні та 20,0% (3 дівчинки) на середньому. Після програми середній бал зріс до 11,0, а розподіл змінився: 6,7% (1 учасниця) залишилася на низькому рівні, 53,3% (8 дівчаток) досягли середнього рівня, і 40,0% (6 учасниць) досягли високого рівня (16–17 балів). Дівчатки краще розпізнавали невербальні сигнали, погоджуючись із твердженнями на кшталт «Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя» і «Я можу діяти на інших заспокоїливо», що вказує на зростання соціальної чутливості.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту значно покращився. На констатувальному етапі середній бал становив 33,7 (низький рівень), з 73,3% учасниць (11 дівчаток) на низькому рівні та 26,7% (4 дівчинки) на середньому. Після програми середній бал досяг 50,4 (середній рівень), а розподіл змінився: 6,7% (1 учасниця) залишилася на низькому рівні (38 балів), 60,0% (9 дівчаток) досягли середнього рівня (40–65 балів), і 33,3% (5 учасниць) досягли високого рівня (70–85 балів). Ці дані свідчать про суттєве зростання загального рівня емоційного інтелекту, особливо в старших учасниць, хоча молодші також показали значний прогрес у рефлексії та соціальній взаємодії.

3. Результати опитувальника «ЕmІn» Д. Люсіна підтвердили значну позитивну динаміку в усіх аспектах емоційного інтелекту, з досягненням високого рівня від 3 до 6 дівчатками за різними шкалами.

Міжособистісний емоційний інтелект (MEI). На початковому етапі середній бал становив 37,1 (низький рівень), з 53,3% учасниць (8 дівчаток) на низькому рівні, 40,0% (6 дівчаток) на середньому і 6,7% (1 учасниця) на високому. Після програми середній бал зріс до 46,2, а розподіл змінився: 6,7% (1 учасниця) залишилася на низькому рівні, 53,3% (8 дівчаток) досягли середнього рівня, і 40,0% (6 учасниць) досягли високого рівня (50–54 бали). Дівчатки краще розпізнавали емоції інших, погоджуючись із твердженнями на кшталт «Я легко розумію міміку і жести інших людей» і «Я здатний заспокоїти близьких».

Внутрішньо-особистісний емоційний інтелект (BEI). На констатувальному етапі середній бал був 35,4 (низький рівень), з 53,3% учасниць (8 дівчаток) на низькому рівні, 33,3% (5 дівчаток) на середньому і 13,3% (2 учасниці) на високому. Після програми середній бал зріс до 45,6, а розподіл змінився: 6,7% (1 учасниця) залишилася на низькому рівні, 53,3% (8 дівчаток) досягли середнього рівня, і 40,0% (6 учасниць) досягли високого рівня (50–55 балів). Учасниці демонстрували кращу саморефлексію, погоджуючись із твердженнями на кшталт «Я добре розумію, чому мені подобаються люди» і «Я знаю, як заспокоїтися, якщо розлютився».

Розуміння емоцій (PE). На початковому етапі середній бал становив 36,8 (середній рівень), з 46,7% учасниць (7 дівчаток) на низькому рівні, 46,7% (7 дівчаток) на середньому і 6,7% (1 учасниця) на високому. Після програми середній бал зріс до 46,0, а розподіл змінився: 6,7% (1 учасниця) залишилася на низькому рівні, 53,3% (8 дівчаток) досягли середнього рівня, і 40,0% (6 учасниць) досягли високого рівня (50–54 бали). Дівчатки краще ідентифікували емоції, погоджуючись із твердженнями на кшталт

«Я розумію душевний стан людей без слів» і «Я добре розумію, яку емоцію відчуваю».

Управління емоціями (УЕ). На констатувальному етапі середній бал був 34,9 (низький рівень), з 53,3% учасниць (8 дівчаток) на низькому рівні, 33,3% (5 дівчаток) на середньому і 13,3% (2 учасниці) на високому. Після програми середній бал зріс до 44,8, а розподіл змінився: 13,3% (2 учасниці) залишилися на низькому рівні, 46,7% (7 дівчаток) досягли середнього рівня, і 40,0% (6 учасниць) досягли високого рівня (50–55 балів). Учасниці краще регулювали емоції, погоджуючись із твердженнями на кшталт «Я знаю, як підбадьорити людину» і «Я вмію контролювати свої емоції».

Розуміння чужих емоцій (МР). На початковому етапі середній бал становив 36,1 (середній рівень), з 46,7% учасниць (7 дівчаток) на низькому рівні, 46,7% (7 дівчаток) на середньому і 6,7% (1 учасниця) на високому. Після програми середній бал зріс до 45,5, а розподіл змінився: 6,7% (1 учасниця) залишилася на низькому рівні, 60,0% (9 дівчаток) досягли середнього рівня, і 33,3% (5 учасниць) досягли високого рівня (50–54 бали).

Управління чужими емоціями (МУ). На констатувальному етапі середній бал був 32,3 (низький рівень), з 53,3% учасниць (8 дівчаток) на низькому рівні, 40,0% (6 дівчаток) на середньому і 6,7% (1 учасниця) на високому. Після програми середній бал зріс до 43,2, а розподіл змінився: 13,3% (2 учасниці) залишилися на низькому рівні, 53,3% (8 дівчаток) досягли середнього рівня, і 33,3% (5 учасниць) досягли високого рівня (50–52 бали).

Розуміння своїх емоцій (ВП). На початковому етапі середній бал становив 35,7 (середній рівень), з 46,7% учасниць (7 дівчаток) на низькому рівні, 40,0% (6 дівчаток) на середньому і 13,3% (2 учасниці) на високому. Після програми середній бал зріс до 45,3, а розподіл змінився: 6,7% (1 учасниця) залишилася на низькому рівні, 53,3% (8 дівчаток) досягли

середнього рівня, і 40,0% (6 учасниць) досягли високого рівня (50–55 балів).

Управління своїми емоціями (ВУ). На констатувальному етапі середній бал був 31,9 (низький рівень), з 53,3% учасниць (8 дівчаток) на низькому рівні, 33,3% (5 дівчаток) на середньому і 13,3% (2 учасниці) на високому. Після програми середній бал зріс до 42,7, а розподіл змінився: 13,3% (2 учасниці) залишилися на низькому рівні, 46,7% (7 дівчаток) досягли середнього рівня, і 40,0% (6 учасниць) досягли високого рівня (50–54 бали).

Контроль експресії (ВЕ). На початковому етапі середній бал був 32,8 (низький рівень), з 53,3% учасниць (8 дівчаток) на низькому рівні, 40,0% (6 дівчаток) на середньому і 6,7% (1 учасниця) на високому. Після програми середній бал зріс до 41,8, а розподіл змінився: 13,3% (2 учасниці) залишилися на низькому рівні, 53,3% (8 дівчаток) досягли середнього рівня, і 33,3% (5 учасниць) досягли високого рівня (50–52 бали).

Загальний рівень емоційного інтелекту за методикою «ЕмІн» значно зріс. На констатувальному етапі середній бал становив 68,9 (середній рівень), з 46,7% учасниць (7 дівчаток) на низькому рівні, 46,7% (7 дівчаток) на середньому і 6,7% (1 учасниця) на високому. Після програми середній бал досяг 90,8 (середній рівень, наближений до високого), а розподіл змінився: 6,7% (1 учасниця) залишилася на низькому рівні (60 балів), 53,3% (8 дівчаток) досягли середнього рівня (65–100 балів), і 40,0% (6 учасниць) досягли високого рівня (105–115 балів). Ці дані вказують на значне покращення здатності учасниць розпізнавати, розуміти та регулювати емоції як свої, так і інших.

Таким чином, порівняння результатів констатувального та контрольного етапів підтверджує ефективність програми формування емоційного інтелекту. Спостереження показали значне зростання емпатії, самоконтролю та співпраці, що проявилось в чутливості до емоцій інших, стабільній регуляції власних реакцій і ефективній груповій взаємодії.

Методика Н. Холла виявила помітний прогрес в емпатії, управлінні емоціями та загальному рівні емоційного інтелекту, з істотним зменшенням низьких показників і зростанням високих. Опитувальник «ЕмІн» підтвердив покращення міжособистісного та внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту, особливо в розумінні та управлінні емоціями. Старші учасниці демонстрували більшу динаміку, але молодші також досягли відчутного прогресу, зокрема в саморегуляції. Результати свідчать, що ігрові заняття є дієвим інструментом для розвитку емоційних компетенцій молодших школярів, сприяючи їхній соціальній адаптації, емоційній зрілості та психологічному здоров'ю.

Висновок до третього розділу

Проведене дослідження підтвердило ефективність розробленої програми формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку. Програма, побудована з урахуванням вікових особливостей, психологічних потреб і соціального контексту, сприяла значному розвитку емоційних компетенцій учасниць. Використання ігрових методів, арт-терапії, казкотерапії, рольового моделювання та рефлексивних бесід забезпечило комплексний підхід до формування самосвідомості, саморегуляції, емпатії та комунікативних навичок. Створення безпечного та підтримуючого середовища, співпраця педагогів і психологів, а також залучення батьків посилили ефект занять, що відобразилося в позитивній динаміці результатів контрольного етапу.

Результати спостережень і діагностичних методик (тесту Н. Холла та опитувальника «ЕмІн» Д. Люсіна) показали суттєве покращення всіх компонентів емоційного інтелекту. Зокрема, учасниці продемонстрували зростання емпатії, що проявилось в чутливості до емоційних станів інших і готовності надавати підтримку, а також підвищення самоконтролю, що виразилося в зниженні імпульсивності та використанні технік релаксації.

Співпраця в групі стала більш ефективною завдяки вмінню узгоджувати дії та вирішувати конфлікти. Особливо помітним був прогрес у розумінні та управлінні емоціями, що підтверджує відповідність програми потребам молодших школярів.

Вікові особливості учасниць вплинули на динаміку результатів: старші дівчинки (9–10 років) показали більш виражене покращення завдяки більшому досвіду соціальної взаємодії та рефлексії, тоді як молодші (7–8 років) досягли значного прогресу в саморегуляції, що є важливим для їхнього подальшого розвитку. Інтеграція психологічної служби в позашкільному закладі відіграла ключову роль, забезпечуючи індивідуальну підтримку, профілактику емоційних проблем і супровід педагогічного процесу. Це підкреслює важливість міждисциплінарного підходу в роботі з дітьми, особливо в умовах воєнного часу, коли емоційна стабільність є важливою.

Отже, програма не лише сприяла формуванню емоційних компетенцій, але й підтримала соціальну адаптацію, емоційну зрілість і психологічне здоров'я учасниць.

ВИСНОВКИ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ

У кваліфікаційній роботі представлено теоретичне узагальнення і експериментальне дослідження проблеми формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку. Отримані в ході дослідження результати дали змогу сформулювати такі висновки:

1. Проведений аналіз показав, що емоційний інтелект є багатогранним конструктом, який охоплює здатність розпізнавати, розуміти, виражати та регулювати власні емоції та емоції інших людей. У зарубіжних дослідженнях акцентується на когнітивних і особистісних аспектах, де емоційний інтелект розглядається як сукупність чотирьох компонентів: ідентифікація, використання, розуміння та управління емоціями. Вітчизняні вчені підкреслюють соціальну та емоційну компетентність, інтегруючи емоційний інтелект із внутрішньо- та міжособистісними навичками, що сприяють адаптації та ефективній взаємодії.

Відсутність єдиного визначення емоційного інтелекту вказує на його складність і багатогранність, однак спільним є визнання його ролі в обробці емоційної інформації для прийняття рішень і регуляції поведінки. Теоретичні моделі (когнітивна, компетентнісна, некогнітивна) доповнюють одна одну, створюючи основу для практичного застосування в освіті та психології. Це підкреслює важливість емоційного інтелекту як ключового фактора успішної соціальної взаємодії та особистісного зростання, особливо в контексті розвитку дітей.

2. Молодший шкільний вік (6-11 років) є сензитивним періодом для розвитку психічних процесів, зокрема емоційної сфери, мислення, уваги, пам'яті та уяви. У цей період навчальна діяльність стає провідною, сприяючи формуванню словесно-логічного мислення, довільної уваги та саморегуляції, хоча мимовільні процеси все ще домінують на початкових

етапах. Емоційна сфера молодших школярів характеризується підвищеною чутливістю, навіюваністю та поступовим зростанням стриманості у вираженні почуттів, що зумовлено новими соціальними ролями та вимогами шкільного середовища.

Психологічні особливості, такі як обмежена здатність до рефлексії, висока емоційна збудливість і схильність до наслідування, створюють передумови для цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту. Водночас високий рівень тривожності, пов'язаний із оцінними ситуаціями, та труднощі в розпізнаванні складних емоцій вказують на необхідність спеціальних програм, які б підтримували емоційну зрілість і соціальну адаптацію дітей. Ці особливості є основою для вибору ігрових методів як ефективного інструменту розвитку емоційних компетенцій.

3. Гра є природним і ефективним інструментом розвитку емоційного інтелекту у молодших школярів, оскільки відповідає їхнім віковим особливостям і забезпечує невимушене середовище для освоєння емоційних навичок. Ігрові методи, такі як рольові ігри, імітаційні вправи та командні завдання, сприяють розвитку самосвідомості, емпатії, саморегуляції та комунікативних здібностей, дозволяючи дітям моделювати соціальні ситуації, експериментувати з емоційними реакціями та вчитися співпраці.

Дослідження показало, що гра створює безпечний простір для вираження емоцій, зниження тривожності та формування позитивної «я-концепції». Завдяки інтерактивності та залученості, ігрові заняття сприяють глибшому розумінню емоцій, як власних, так і інших, а також допомагають дітям засвоювати стратегії управління конфліктами та стресових ситуацій. Таким чином, гра є ключовим механізмом формування емоційного інтелекту, що сприяє психоемоційному благополуччю та соціальній адаптації молодших школярів.

4. Емпіричне дослідження, проведене на базі Ставищенського КЗПО «КРОКУС» за участю 15 дівчаток молодшого шкільного віку, виявило

низький вихідний рівень емоційного інтелекту за більшістю показників, зокрема в емоційній обізнаності, емпатії та самоконтролі. Використання тесту «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла та опитувальника емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. Люсін) дозволило кількісно та якісно оцінити рівень розвитку емоційних компетенцій, виявивши труднощі в розпізнаванні емоцій, імпульсивність і обмежену здатність до рефлексії. Спостереження підтвердили, що молодші учасниці мали більші труднощі в управлінні емоціями порівняно зі старшими, що пов'язано з меншим соціальним досвідом і рефлексивними здібностями.

Результати констатувального етапу дослідження підкреслили необхідність цілеспрямованого формування емоційного інтелекту через спеціально розроблену програму. Дослідження виявило, що ігрові методи, адаптовані до вікових особливостей, є ефективними для розвитку емоційних навичок, оскільки сприяють зниженню тривожності, підвищенню самосвідомості та покращенню соціальної взаємодії.

5. Розроблена програма формування емоційного інтелекту, реалізована на базі Ставищенського КЗПО «КРОКУС», продемонструвала високу ефективність у розвитку емоційних компетенцій дівчат молодшого шкільного віку. Програма, що складалася з 10 занять із використанням ігрових методів, арт-терапії, казкотерапії, рольового моделювання та рефлексивних бесід, сприяла значному зростанню показників емоційного інтелекту за всіма компонентами: емпатії, самоконтролю, співпраці, розуміння та управління емоціями. Результати контрольного етапу дослідження, оцінені за методом спостереження та методиками Н. Холла та «ЕмІн» Д. Люсіна, показали суттєве покращення, зокрема зменшення імпульсивності, підвищення чутливості до емоцій інших і здатності до саморегуляції, що підтверджує відповідність програми психологічним потребам учасниць.

Вікові особливості вплинули на динаміку результатів: старші дівчата досягли більш вираженого прогресу завдяки розвиненішій рефлексії, тоді

як молодші показали значне покращення в саморегуляції, що є важливим для їхнього подальшого розвитку. Результати свідчать, що ігрові заняття є дієвим інструментом для розвитку емоційного інтелекту, сприяючи соціальній адаптації, емоційній зрілості та психологічному здоров'ю молодших школярів.

На основі проведеного дослідження рекомендується впроваджувати програми формування емоційного інтелекту в позашкільні та шкільні заклади, використовуючи ігрові методи, арт-терапію та рефлексивні практики, адаптовані до вікових особливостей молодших школярів. Для забезпечення ефективності необхідно залучати кваліфікованих педагогів і психологів, створювати безпечне середовище та співпрацювати з батьками. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення впливу таких програм на соціальну адаптацію та академічну успішність дітей.

Таким чином, мета роботи досягнута, завдання виконані.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бекетова О., Коширова К. Рудічева Н. Особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у контексті Нової української школи. *Світові освітні тренди : створення творчого середовища STEAM-навчання*. 2021. № 5. С. 15-18.
2. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. *Психологічні студії Львівського університету*. 2006. № 2. С. 20-23.
3. Борисова З. Проблема гри в педагогічній теорії. *Дошкільне виховання*. 2005. № 12. С. 6-7.
4. Брославська Г. М., Дригач Т. Г. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкових класів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2020. Вип. 47. С. 7-13.
5. Бурова А. Дидактичні ігри : організація та керівництво. *Дошкільне виховання*. 2002. № 7. С. 12-14.
6. Ваганова Н. А., Парандій Г. В. Розвиток творчого потенціалу дітей дошкільного віку. *Обдарована дитина*. 2008. № 6. С. 9-18.
7. Вікова психологія / за ред. Г.С. Костюка. Київ : Рад. шк., 1976. 270 с.
8. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей : структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : ВПЦ КНУ, 2015. 308 с.
9. Власова О. І. Основи психології та педагогіки : підручник. Київ : Знання, 2011. 333 с.
10. Вознюк О. В. Парадигмально-методологічні засади креативної освіти : визначення понять. *Теорія і практика креативного навчання обдарованих дітей*. 2011. № 1. С. 29.
11. Волкова Н. П. Педагогіка. Київ : Вид. центр «Академія», 2001. 576 с.

12. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
13. Горох Н. Гра – восьме диво світу. *Дошкільне виховання*. 2007. № 10. С.20-21.
14. Гословська І. Г., Скворцова С. О. Формування інтересу до навчання в молодших школярів . *Наука і освіта*. 2006. № 6. С.18-24.
15. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2018. 512 с.
16. Емоційний інтелект. *Вікіпедія*. URL: www.uk.wikipedia.org. (дата звернення 07.03.2025).
17. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Запоріжжя, 2012. 40 с.
18. Зарицька В. В. Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Запоріжжя, 2012. 513 с.
19. Захарова Н. Ігрові техніки на допомогу дитині в адаптаційний період. *Дошкільне виховання*. 2004. № 10. С. 14-15.
20. Зубарева О. Г. Розвиток емоційної сфери здобувачів початкової освіти засобами арт-технологій. *Молодий вчений*. 2022. С. 32-36.
21. Калошин В. Ф. Емоційний інтелект – головний показник ефективності використання людських ресурсів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2018. № 4. С. 54-63.
22. Калошин В. Ф. Як протистояти надмірним почуттям, емоціям, жахливим думкам за допомогою методу раціонального мислення. *Практична психологія та соціальна робота*. 2016. № 6. С. 59-64
23. Калошин В. Ф., О. О. Безносьок, Ю. П. Лемешко Вплив емоцій на ефективність навчального процесу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2018. № 1. С. 70-74.

24. Карпенко Є. В. Методологічні настанови щодо вивчення емоційного інтелекту в парадигмі позитивної психотерапії. *Психологія особистості*. 2018. № 1 (5). С. 90-97.
25. Кіреєва У. В. Теоретичні підходи до психологічного вивчення Я-концепції. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4. С. 111-119.
26. Коноплицька Ю. І. Особливості розвитку емоційного інтелекту. *Психологія : реальність і перспективи*. 2018. № 11. С. 70-75.
27. Котелянець Н. Творче конструювання розвиває інтелект. *Дошкільне виховання*. 2005. № 8. С. 12-14.
28. Котик Т. М. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів як обов'язковий освітній результат нової української школи. *Освітні обрії*. 2020. № 2. С. 20-26.
29. Кочерга О. В. Психофізіологія учнів початкової школи : прикладні аспекти. *Початкова школа*. 2009. № 2. С. 55-59.
30. Кравцов Г. Г. Дитяча гра та цілеспрямоване навчання. *Дитячий садок*. 2006. № 42. С. 37-39.
31. Кудикіна Н. Психологія та педагогіка гри. *Відкритий урок*. 2006. № 6. С. 32-39.
32. Максем К. В. Емоційний інтелект: основні концептуальні підходи та структурна модель соціально-психологічного феномена. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*. 2018. Вип. 14. С. 348-355.
33. Мельник О. М. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73. С. 128-132.
34. Могиляста С. М. Аналіз теоретичних підходів до вивчення емоційного інтелекту особистості. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*. 2018. Вип. 14. С. 362-369.
35. Нагайчук О. В. Розвиток емоційного інтелекту учнів в процесі виконання творчих робіт на уроках трудового навчання. *Молодь і ринок*. 2007. № 5-6. С. 137-141.

36. Нікіфорова Л. Б. Структура та функції емоційної культури особистості. *Гуманітарні науки*. 2007. № 2. 150-154.
37. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект : концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ: Вища школа, 2013. 126 с.
38. Носенко Е., Четверик-Бурчак А. Емоційний інтелект як чинник досягнення життєвого успіху : монографія. Київ : Освіта України, 2016. 182 с.
39. Огаренко І. В. Особливості прояву емоцій у молодшому шкільному віці. *Сучасна психологія : актуальність проблеми й тенденцій розвитку* : матеріали міжрегіон. наук практ. конф, (м. Запоріжжя, 28 січ. 2011 р.). Запоріжжя, 2011. С. 15-17.
40. Опанасюк І. В. Співвідношення понять «емоційна спрямованість», «емоційна стійкість», «емоційна культура» у структурі емоційного інтелекту. *Філософія, соціологія, психологія*. 2014. Вип. 19, ч. 1. С. 52-64.
41. Підлужна Г. В., Худякова І. В. Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 6 (189). С. 29-33.
42. Сухопара І. Г. Вікові особливості молодших школярів у контексті розвитку емоційного інтелекту. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 62. С. 225-229.
43. Чернявська А. Емоційний інтелект – запорука успішного навчання. *Молодь і ринок*. 2012. № 12. С. 136-139.
44. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на психічне здоров'я особистості. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, Психологія*. 2011. № 47. С.47-54.
45. Шпак М. М. Емоційний інтелект у контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. № 1. С. 282-288.

46. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : монографія. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. 372 с.

47. Шпак М. М. Становлення емоційного інтелекту в дошкільному віці як передумова його розвитку в молодшого школяра. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2012. № 12 (95). С. 136-139.

48. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psychothema*. 2006. URL: <http://www.psychothema.com/psychothema.asp?id=3271> (дата звернення: 27.03.2025).

49. Goleman N. Emotional intelligence. New York : Batnam books, 1995. 77 p.

50. Mayer J. D. Emotional intelligence: popular or scientific psychology. New York : Batnam books, 2005. 259 p.

51. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of emotional intelligence. *Handbook of human intelligence*. New York : Cambridge University Press, 2010. P. 396-422.

52. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*. 2005. № 1. P. 232-242.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність);
- шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Інструкція.

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.

6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.

26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.

27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.

29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.

30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

Ключ:

Шкала 1 – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29

Обробка та інтерпретація результатів

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: 14 і більше – високий; 8-13 – середній; 7 і менш – низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: 70 і більше – високий; 40-69 – середній; 39 і менше – низький.

Опитувальник емоційного інтелекту «ЕmІn» (Д. Люсін)

Мета – вивчити різні аспекти емоційного інтелекту досліджуваного.

Опис тесту В основу опитувальника покладене трактування ЕІ (емоційного інтелекту) як здатності до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними. Здатність до розуміння емоцій означає, що людина може розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання в себе або в іншій людині; може ідентифікувати емоцію, або встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина, і знайти для неї словесне вираження; розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона приведе.

Здатність до управління емоціями означає, що людина може контролювати інтенсивність емоцій, перш за все приглушати надмірно сильні емоції; може контролювати зовнішнє вираження емоцій; може при необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію.

І здатність до розуміння, і здатність керувати емоціями може бути спрямована як на власні емоції, так на емоції інших людей. Отже, можна говорити про внутрішньоособистісний та міжособистісний ЕІ. Ці два варіанти припускають актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок, однак, імовірно, повинні бути пов'язані один з одним. Таким чином, в структурі ЕІ апіорно виділяється два «вимірювання», перетин яких дає чотири види ЕІ.

Інструкція: Пропонуємо Вам заповнити опитувальник, що складається з 46 тверджень. Читайте уважно кожне твердження і вставте хрестик (або галочку) в тій графі, яка найкраще відображає Вашу думку. Ці твердження об'єднуються в п'ять субшкал, які, в свою чергу, об'єднуються в чотири шкали більш загального порядку:

Шкала МЕІ (міжособистісний ЕІ). Здатність до розуміння емоцій інших людей і управління ними.

Шкала BEI (внутрішньоособистісний EI). Здатність до розуміння власних емоцій і управління ними.

Шкала PE (розуміння емоцій). Здатність до розуміння своїх і чужих емоцій.

Шкала UE (управління емоціями). Здатність до управління своїми і чужими емоціями.

Субшкала MP (розуміння чужих емоцій). Здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) та/або інтуїтивно; чуйність до внутрішніх станів інших людей.

Субшкала MU (управління чужими емоціями). Здатність викликати у інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій. Можливо, схильність до маніпулювання людьми.

Субшкала VP (розуміння своїх емоцій). Здатність до усвідомлення своїх емоцій: їх розпізнавання та ідентифікація, розуміння причин, здатність до вербального опису.

Субшкала VU (управління своїми емоціями). Здатність і потреба керувати своїми емоціями, викликати і підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані.

Субшкала VE (контроль експресії). Здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

Твердженням приписується значення в балах, що дорівнює числовому значенню відповіді в бланку відповідей. Частина пунктів інтерпретуються в зворотних значеннях:

Варіант відповіді	У прямих значеннях	У зворотних значеннях
Зовсім не згоден	0 балів	3 бала
Швидше не згоден	1 бал	2 бала
Швидше згоден	2 бала	1 бал
Повністю згоден	3 бала	0 балів

1. Я помічаю, коли близька людина переживає, навіть якщо він / вона намагається це приховати.

2. Якщо людина на мене ображається, я не знаю, як відновити з нею гарні стосунки.
3. Мені легко здогадатися про почуття людини за виразом її обличчя.
4. Я добре знаю, чим зайнятися, щоб поліпшити собі настрій.
5. У мене зазвичай не виходить вплинути на емоційний стан свого співрозмовника.
6. Коли я дратуюся, то не можу стриматися, і кажу все, що думаю.
7. Я добре розумію, чому мені подобаються або не подобаються ті чи інші люди.
8. Я не відразу помічаю, коли починаю гніватись.
9. Я вмію поліпшити настрій оточуючих.
10. Якщо я захоплююся розмовою, то розмовляю занадто голосно й активно жестикулюю.
11. Я розумію душевний стан деяких людей без слів.
12. В екстремальній ситуації я не можу зусиллям волі взяти себе в руки.
13. Я легко розумію міміку і жести інших людей.
14. Коли я злюся, я знаю, чому.
15. Я знаю, як підбадьорити людину, яка перебуває у важкій ситуації.
16. Оточуючі вважають мене занадто емоційною людиною.
17. Я здатний заспокоїти близьких, коли вони знаходяться в напруженому стані.
18. Мені буває важко описати, що я відчуваю по відношенню до інших.
19. Якщо я ніяковію при спілкуванні з незнайомими людьми, то можу це приховати.
20. Дивлячись на людину, я легко можу зрозуміти її емоційний стан.
21. Я контролюю вираз почуттів на моєму обличчі.
22. Буває, що я не розумію, чому відчуваю те чи інше почуття.

23. У критичних ситуаціях я вмію контролювати вираження своїх емоцій.
24. Якщо треба, я можу розлютити людину.
25. Коли я відчуваю позитивні емоції, я знаю, як підтримати цей стан.
26. Як правило, я розумію, яку емоцію відчуваю.
27. Якщо співрозмовник намагається приховати свої емоції, я відразу відчуваю це.
28. Я знаю, як заспокоїтися, якщо я розлютився/-лась.
29. Можна визначити, що відчуває людина, просто прислухаючись до звучання її голосу.
30. Я не вмію керувати емоціями інших людей.
31. Мені важко відрізнити почуття провини від почуття сорому.
32. Я вмію точно вгадувати, що відчувають мої знайомі.
33. Мені важко справлятися з поганим настроєм.
34. Якщо уважно стежити за виразом обличчя людини, то можна зрозуміти, які емоції вона приховує.
35. Я не знаходжу слів, щоб описати свої почуття друзям.
36. Мені вдається підтримати людей, які діляться зі мною своїми переживаннями.
37. Я вмію контролювати свої емоції.
38. Якщо мій співрозмовник починає дратуватися, я часом помічаю це занадто пізно.
39. За інтонаціями мого голосу легко здогадатися про те, що я відчуваю.
40. Якщо близька людина плаче, я гублюся.
41. Мені буває весело або сумно без будь-якої причини.
42. Мені важко передбачити зміну настрою в оточуючих мене людей.
43. Я не вмію долати страх.

44. Буває, що я хочу підтримати людину, а вона цього не відчуває, не розуміє.

45. У мене бувають почуття, які я не можу точно визначити.

46. Я не розумію, чому деякі люди на мене ображаються.

Інтерпретація результатів:

Шкала	Прямі твердження	Зворотні твердження
Розуміння чужих емоцій	1, 3, 11, 13, 20, 27, 29, 32, 34	38, 42, 46
Управління емоціями інших	9, 15, 17, 24, 36	2, 5, 30, 40, 44
Розуміння своїх емоцій	7, 14, 26	8, 18, 22, 31, 35, 41, 45
Управління своїми емоціями	4, 25, 28, 37	12, 33, 43
Контроль експресії	19, 21, 23	6, 10, 16, 39
Міжособистісний емоційний інтелект	1, 3, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 24, 27, 29, 32, 34, 36	2, 5, 30, 38, 40, 42, 44, 46
Внутрішньо-особистісний емоційний інтелект	4, 7, 14, 19, 21, 23, 25, 26, 28, 37	6, 8, 10, 12, 16, 18, 22, 31, 33, 35, 39, 41, 43, 45
Розуміння емоцій	1, 3, 7, 11, 13, 14, 20, 26, 27, 29, 32, 34	8, 18, 22, 31, 35, 38, 41, 42, 45, 46
Управління емоціями	4, 9, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 36, 37	2, 5, 6, 10, 12, 16, 30, 33, 39, 40, 43, 44
Загальний рівень емоційного інтелекту	1, 3, 4, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 36, 37	2, 5, 6, 8, 10, 12, 16, 18, 22, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

Бали за шкалами

Сткни	Бали за шкалами			
	MEI	BEI	PE	UE
1	31 і менше	28 і менше	31 і менше	29 і менше
2	32–34	29–32	32–34	30–32
3	35–37	33–36	35–37	33–36
4	38–40	37–40	38–40	37–40
5	41–44	41–44	41–44	41–44
6	45–47	45–48	45–47	45–47
7	48–51	49–53	48–51	48–51
8	52–55	54–57	52–56	52–56
9	56 і більше	58 і більше	57 і більше	57 і більше